

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCO AURÉLIO ACIOLI DANTAS

**Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica: a educação escolar
quilombola em Castainho – Pernambuco**

Recife,
2021

MARCO AURÉLIO ACIOLI DANTAS

**Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica: a educação escolar
quilombola em Castainho – Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Alfredo Macedo Gomes

Recife,

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

D192p Dantas, Marco Aurélio Acioli.
Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica: a
educação escolar quilombola em Castainho - Pernambuco. / Marco Aurélio
Acioli Dantas. – Recife, 2021.
206 f.: il.

Orientador: Alfredo Macedo Gomes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências.

1. Políticas Públicas de Educação. 2. Quilombolas. 3. Diversidade. 4.
UFPE - Pós-graduação. I. Gomes, Alfredo Macedo. (Orientador). II.
Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-085)

MARCO AURÉLIO ACIOLI DANTAS

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ESCOLARES E DIVERSIDADE
EPISTÊMICA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM CASTAINHO –
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada por *videoconferência* em: 30/08/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador/a)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por *videoconferência*]

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Minas Gerais
[Participação por *videoconferência*]

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por *videoconferência*]

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por *videoconferência*]

Prof^a. Dr^a. Márcia Ângela da Silva Aguiar (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por *videoconferência*]

DEDICATÓRIA

à Maya que é ao mesmo tempo Ilusão
e a maneira pela qual os seres vivos Vivem.

AGRADECIMENTOS

A todos/as moradores/as da comunidade quilombola de Castainho, suas lideranças e professores/as, pelo acolhimento, reflexões e partilha de seus conhecimentos, o que fez com que essa pesquisa ganhasse uma amplitude que eu nunca esperei, e por ter transformado minha forma de perceber as questões trabalhadas nesse estudo.

A toda equipe da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa por topar participar desse trabalho e desprender suas energias para o fechamento desse ciclo de pesquisa.

Ao meu orientador Alfredo Macedo Gomes que me acompanha com dedicação e paciência desde 2013, no início do curso de Mestrado. Sem as suas contribuições e seu olhar crítico dentro do campo das políticas públicas esse estudo não seria possível. Sou grato por ter me aceitado como orientando e por sempre ter demonstrado respeito ao meu trabalho. Estimo que essa caminhada e companheirismo se estenda ao longo dos anos.

À equipe de funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco pelo apoio sempre necessário à minha vida acadêmica.

A todos/as professores/as que fizeram parte de minha vida acadêmica pelo brilhantismo nas artes da reflexão, pesquisa e atuação profissional.

À FACEPE por ter financiado a pesquisa.

Aos/às amigos/as que apoiaram meu trabalho e me fizeram acreditar que ele era possível.

A todas as pessoas que lutam, lutaram e lutarão, e acreditam na transformação social e na construção de relações mais horizontais, justas e de respeito, sem vocês eu não estaria aqui.

“Nossa descendência é lá, da Serra da Barriga, mas vivemos aqui, nossa vida é aqui, então tem que ser onde chegamos, de onde saímos até a data de hoje. É por isso que temos que fazer uma discussão boa sobre nossa vida, nosso jeito de viver e nosso território”
(Caderno de Campo/ Liderança Quilombola, maio de 2018).

RESUMO

O presente estudo analisou como a comunidade de Castainho organiza e produz sua política de educação escolar quilombola em torno da escola em seu território. Partimos da hipótese de que o processo histórico das comunidades quilombolas no Brasil aponta para resitência/insurgência frente ao modelo de sociedade no qual foram constituídos os quilombos e, estende esse passado de lutas até o atual momento, acarretando assim em outras propostas de organização social, política e cultural. No campo educacional, partimos do pressuposto de que esses outros olhares podem orientar outras formas de pedagogias e política educacional; para além, acreditamos que essas outras propostas tomam percursos diferentes do padrão moderno-colonial-eurocêntrico. A pesquisa tomou como aporte teórico-metodológico as contribuições dos(as) autores(as) da Rede Modernidade/Colonialidade e a abordagem etnográfica com base na concepção da “ficção antropológica”. Diante disso, tivemos como objetivos identificar e analisar os elementos políticos e epistêmicos das concepções de educação desenvolvidas pelas comunidades quilombolas; analisar como esses elementos político e epistêmicos atuam e garantem a educação escolar quilombola em seus territórios; e analisar como essas práticas de educação escolar quilombola podem articular outros olhares sobre as políticas educacionais. Os resultados da pesquisa nos mostra que, de maneira constitutiva, o território quilombola reúne sob seus signos e símbolos as ações e ressignificações cotidianas da comunidade, inserindo na escola e nas suas práticas os elementos políticos e epistêmicos que partem dos sujeitos de Castainho. Isso implica em reconhecer o que outros grupos concebem como sendo políticas públicas a partir de suas experiências, de suas cosmovisões, bem como concebem as noções de direito e justiça, e também desestabilizar a noção ocidentalizada de política pública como algo fixo, positivo e invariável, colocando os modos de ser das próprias políticas públicas como circunscritas em uma determinada cosmovisão.

Palavras-chaves: Educação Escolar Quilombola. Política Pública Educacional. Diversidade Epistêmica. Comunidade Quilombola de Castainho

RESUMEN

El presente estudio analizó cómo la comunidad de Castainho se organiza y produce su política de educación escolar quilombola en torno de la escuela, en su territorio. Empezamos en la hipótesis de que el proceso histórico de las comunidades quilombolas en Brasil señala una resistencia/insurgencia contra el modelo de sociedad en que se constituyeron los quilombos, donde este pasado de luchas se extiende hasta la actualidad, acarreado en otras propuestas de organización social, política y cultural. En el campo educacional, entendemos que estas visiones distintas pueden guiar otras formas de hacer pedagogías y política educacional; más allá, creemos que estas otras propuestas siguen diferentes caminos de la norma moderna-colonial-eurocéntrica. La investigación tiene como aporte teórico-metodológico las contribuciones de autores de la red Modernidad/Colonialidad y el abordaje etnográfico está basado en la concepción de “ficción antropológica”. Frente a esto, tuvimos como objetivos identificar y analizar los elementos políticos y epistémicos de las concepciones de educación desarrolladas por las comunidades quilombolas; analizar cómo estos elementos político y epistémicos desempeñan, y aseguran, la educación escolar quilombola en sus territorios; y analizar cómo las prácticas de educación escolar quilombola pueden vincular nuevas miradas acerca de las políticas educativas. Los resultados de esta investigación muestran que, de modo constitutivo, el territorio quilombola reúne en sus signos y simbología, las acciones y resignificaciones del cotidiano de la comunidad, introduciendo en la escuela, y en sus prácticas, los elementos políticos y epistémicos partiendo de los sujetos de Castainho. Eso implica en reconocer lo que otros grupos entienden por políticas públicas desde sus experiencias, de sus cosmovisiones, así como conciben las nociones del derecho y justicia; y también desestabilizar la noción occidentalizada acerca de la política pública como algo fijo, positivo e invariable, exponiendo las políticas públicas como limitadas en una determinada cosmovisión.

Palabras-claves: Educación Escolar Quilombola. Política Pública Educacional. Diversidad Epistémica. Comunidad Quilombola de Castainho

ABSTRACT

This study analyzed how the comunidade quilombola de Castainho organizes and produces its quilombola school education policy around the school in its territory. We began with the hypothesis that the historical process of the *quilombola* communities in Brazil points to the resistance/insurgency to the model of society in which the *quilombos* were constituted and, it extends these struggles of the past to the present moment, thus producing proposals with different social, political and cultural perspectives. In the educational field, we assume that these perspectives can guide other forms of pedagogies and educational politics; in addition, we believe that these proposals take different paths to the of modern-colonial-Eurocentric pattern. This research bases its theoretical-methodological perspective on the contributions of the authors of the Modernity/Coloniality Network and the ethnographic approach based on the conception of “anthropological fiction”. Therefore, we had as objectives to identify and analyze the political and epistemic elements of the educational conceptions developed by the *quilombola* communities; to analyze how these political and epistemic elements act and guarantee *quilombola* school education in their territories; and to analyze how these educational practices can articulate other views on educational policies. The research results show us that, constitutively, the quilombola territory gathers under its signs and symbols the daily actions and resignifications of the community, inserting in the school and its practices the political and epistemic elements that come form the subjects of Castainho. This implies recognizing what other groups conceive as public policies based on their experiences, their cosmovisions, as well as they conceive the notions of law and justice, and also destabilize the westernized notion of public policy as something fixed, positive and invariable, placing the ways of being of public policies themselves as circumscribed in a certain cosmovision.

Keywords: Quilombola School Education. Educational Public Policy. Diversity Epistemics. Comunidade Quilombola de Castainho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo aproximado para compreender o sentido da transmodernidade 174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Hierarquias de poder do sistema-mundo moderno-colonial	49
Quadro 2 – Elementos políticos e epistêmicos da educação quilombola e da educação escolar quilombola na comunidade de Castainho	53
Quadro 3 – Educação quilombola e as hierarquias de poder moderno-coloniais	53
Quadro 4 – Educação escolar quilombola e as hierarquias de poder moderno-coloniais	54
Quadro 5 – Pontos de tensão entre os desdobramentos das hierarquias de poder nas políticas públicas educacionais escolares e a concepção de educação escolar quilombola em Castainho	54

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAQ – Comissão Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EEPE – Enfoque das Epistemologias das Políticas Educativas
FCP – Fundação Cultural Palmares
FETAPE – Federação de Trabalhadores de Agricultura de Pernambuco
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPA – Frente Parlamentar da Agropecuária
INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado-Nação
MEC – Ministério da Educação
NGP – Nova Gestão Pública
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNE – Plano Nacional da Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PSL – Partido Social Liberal
RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SECAD – Secretaria da Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	PRÓLOGO	15
	PARTE I – O QUE VEM DE “CÁ”	20
1	INTRODUÇÃO	21
1.1	Raça e política educacional.....	24
2	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	28
2.1	Etnografia.....	35
2.2	Campo de investigação, delimitação dos sujeitos e documentos de pesquisa....	39
2.3	Sobre o “como” e os “por quês”.....	41
3	O POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA	56
3.1	Rede modernidade/colonialidade.....	57
3.2	A(s) pedagogia(s) através dos olhares das perspectivas da Rede	
3.3	Modernidade/Colonialidade.....	64
4	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LUTA ÉTNICO- POLÍTICO-RACIAL-EPISTEMOLÓGICA	79
4.1	Movimento social quilombola e políticas públicas educacionais.....	80
4.2	O atual (re)começo de uma velha história.....	90
	PARTE II – O QUE VEM DE “LÁ”	95
5	“...MAS TÁ MUITO NOVO ESSE PROJETO SEU, O NOSSO É DESDE MIL OITOCENTOS E ANTIGAMENTE...”	96
5.1	Elementos políticos e epistêmicos e a educação escolar quilombola em Castainho.....	110
5.1.1	<i>Organização sócio-política</i>	114
5.1.2	<i>Conhecimento, sujeitos e suas experiências</i>	124
5.1.3	<i>Território e coletividade</i>	132
6	NEOLIBERALISMO E DESENVOLVIMENTISMO NA AGENDA DO SISTEMA-MUNDO MODERNO-COLONIAL	145
6.1	“Onde chegamos, de onde saímos até o dia de hoje”: cosmovisão e política pública educacional escolar.....	148
6.2	“Eu estou aqui, mas dona não sou”: escolha racional e individualismo metodológico.....	156
6.3	“Não foi a escola que chamou a gente, fomos nós que já estávamos dentro da escola”: para não dar às reticências três pontos.....	168

EPÍLOGO.....	185
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICES.....	205
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas.....	205

PRÓLOGO

Um dia um Mestre me falou “as pessoas nascem com um potencial criativo enorme, mas aí elas vão a escola e...”. Foi meu Mestre de Tai Chi Chuan¹ quem me falou isso. Tai Chi Chuan? Sim, sou negro, tenho dread locks e, não ingenuamente, todo mundo se espanta quando revelo que sou professor de Tai Chi Chuan (já completaram mais de 14 anos desde que comecei a estudá-lo). Não ingenuamente, pois é mais fácil numa sociedade inserida em uma política de identidade que cristaliza o sujeito e evoca interpretações racistas e exotizantes julgar uma pessoa negra, com dreads locks, como um praticante de capoeira. Pois sim, também pratiquei capoeira, Capoeira Angola², mas parei. E é de uma ladainha de capoeira, do Mestre Toni Vargas, de onde retiro minha próxima fala, ela diz assim:

Abolição se fez bem antes
E ainda há por se fazer agora
Com a verdade da favela
E não com a mentira da escola

Outra palavra importante que quero trazer é a de Bob Marley na música “Could you be loved”, de 1980:

Don't let them fool ya
Or even try to school ya
We've got a mind of our own

A escolha da palavra “escola” (“school”) ao invés de “instrução” (“instruct”) ou “controle” (“control”), sempre me passou a ideia de que havia uma crítica à escola. A essa escola que conhecemos, o modelo escolar moderno ocidental.

O que essas três falas têm em comum? Elas são uma crítica à escola: como uma redutora, como uma mentira, como uma inibidora de outras formas de pensamentos, respectivamente. O que elas têm de comum? Elas partem de cosmovisões diferentes da

¹Tai Chi Chuan é uma arte marcial chinesa que teve sua origem no século XVII.

²A Capoeira Angola é um jogo de ataque e defesa que traz elementos da cultura afro-brasileira como a música, a espiritualidade, a dança e os cantos, e foi utilizada como meio de defesa para a população negra contra a agressão policial ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX.

ocidentalizada, outras subjetividades que experimentam e vivem o mundo de formas diferentes.

No primeiro caso, há uma tradição Taoista de milênios que atravessa o pacífico para encontrar nas palavras do meu Mestre uma crítica realizada por pensadores chineses³ no século IV a.C. No segundo caso, a ancestralidade afro-brasileira expressa na capoeira como forma de contestação contra o sistema colonial e contra o racismo imposto na falácia da história oficial contada por brancos vitoriosos e, se reproduzindo na escola. O terceiro caso, uma tradição Rastafari que, ao se inscrever na cosmologia cristã com fortes elementos negros⁴, contesta a branquitude cristã e as instituições ocidentalizadas.

Refletindo ciclicamente sobre essas falas ao longo do tempo eu concluíra: há algo de errado com a escola. Não sou anti-escola. Mas sou anti-escola monolítica, anti-escola eurocentrada, anti-escola calcada em apenas uma cosmovisão.

Essas falas que trago no início chegaram até mim antes de minha entrada na universidade. A persistência em refletir sobre a escola adentrou meus estudos universitários o que me fez voltar a minha graduação em Licenciatura em Ciências Sociais para o campo da educação na pós-graduação. Confirmando que as dúvidas aumentam conforme os anos se passam e as reflexões catalisam esse processo. E movido por essas dúvidas tento construir pensamentos plurais que partam de cosmovisões diferentes. Especificamente, dentro do campo das políticas públicas educacionais escolares.

Em uma reflexão inicial se, para Roth Deubel (2003), as políticas públicas constituem “um conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables”, formados “por una institución o organización gubernamental” cuja finalidade reside em “orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática” (p. 117); e por sua vez, Azevedo (2001), no campo educacional, vai considerar a própria dimensão da educação escolar como uma política pública, na medida em que os Estados, governo e sociedade tornaram essa área como estratégica na distribuição do poder social; tendo em vista as preocupações e esforços dessas intelectuais nos perguntamos sobre mais formas de

³Para maiores informações ver Granet (1997), onde discute sobre a crítica realizada pelos taoístas às formalidades da corte na época e, durante os anos que se seguiram, à tradição confuciana.

⁴ Kroubo Dagnini (2009) traz uma reflexão muito importante colocando as críticas da população Rastafari ao “cristianismo branco”.

pensar as políticas públicas educacionais escolares⁵. Especificamente neste trabalho, Outras formas de pensar as políticas públicas educacionais escolares. Pensando esses “Outros” como sujeitos que foram classificados dessa forma a partir de um padrão de “diferentes” e “iguais”, tal como reflete Arroyo (2014).

Como, a partir dessa demarcação imposta, de suas opressões, de suas violências, vilipêndios, carne e sangue, esses Outros ressignificaram suas vidas e pensam as políticas públicas educacionais escolares? Quais atravessamentos nos permeiam e nos fazem refletir sobre essas políticas?

Foi nessa encruzilhada que eu fui perpassado pela comunidade quilombola de Castainho. Inicialmente, na escrita da dissertação no ano de 2013 e, a partir daí, até os dias presentes onde escrevo essa tese. Na dissertação me questionava sobre as concepções das lideranças e professoras quilombolas, bem como das professoras e do grupo gestor da escola municipal Virgília Garcia Bessa (localizada no território de Castainho), a respeito da Lei nº. 10.639/2003. Os diálogos que tive naquele primeiro dia de visita me apontaram para muito além: eu começava a me questionar sobre o próprio campo das políticas públicas educacionais escolares.

Foram esses questionamentos que me trouxeram até aqui, como a comunidade quilombola de Castainho pensa as políticas públicas educacionais escolares? Não é minha pretensão elaborar uma teoria universal sobre política pública educacional, nem tampouco um pensamento quilombola sobre a temática. Meu intento é construir, com e, a partir da comunidade quilombola de Castainho, suas experiências e realidades, elementos importantes para refletir sobre as políticas públicas educacionais escolares.

Em um contexto de acirramento da participação explícita da extrema direita em cargos importantes na tomada de decisões em pleno funcionamento de países democráticos, considero que é válido refletir sobre o campo das políticas públicas educacionais escolares com o aporte das vítimas da opressão colonial que se estende por mais de cinco séculos.

É nessa jornada ao mesmo tempo deliciosa e perigosa que me inscrevo. Perigosa, pois os perigos em construir algo por meio do diálogo com as realidades de outros grupos pode significar em suas estereotipia e esvaziamento; em uma ação meramente descritiva,

⁵O motivo de utilizarmos a expressão “política pública educacional escolar” e não “política pública educacional” será debatido no capítulo 6.

sem potência e sem vida; e/ou em uma celebração exótica do “tudo pode”. Perigosa também, porque, de repente, essa potência pode significar algo através dessa escrita e ameaçar muros que se erigiram através das estruturas de nossa sociedade, tal qual Castainho soube como rachar alguns e demolir outros.

Deliciosa porque esses 8 anos de idas à Castainho tem constituído em experiências significativas em todas as dimensões da minha vida, para além da forma de pensar as políticas públicas.

O tempo-espaço no qual eu escrevo não é fácil: a pesquisa que teve início em 2017 atravessou um pós-golpe parlamentar no Brasil, que ocorreu em 2016⁶; a eleição de um presidente⁷ representante da extrema direita em 2018; e a morte de milhares de pessoas com a pandemia da Covid-19, durante o ano de 2020 e 2021⁸. Quero deixar registrado minhas esperanças de um futuro melhor socialmente e politicamente. Num momento como esse onde se exige um minuto de silêncio, eu pediria uma eternidade e um milhão de vozes entrincheiradas bradando contra as atrocidades cometidas por governos coloniais-racistas, genocidas e irresponsáveis. Mas também uma eternidade necessária para o luto de nossos irmãos e irmãs desencarnadas.

Minhas esperanças de um futuro melhor também se inscrevem nessa pesquisa, deposito nela alguns objetivos que, se não objetivos (no sentido da objetividade instrumental), desejos pelo menos, para além dos objetivos da pesquisa em si (o geral e os específicos). Desejo contribuir com os debates sobre a diversidade epistemológica, o deslocamento da geografia da razão, refletir sobre os diferentes *loci* de enunciação, os diferentes sujeitos, seus modos de produção, validação e legitimação de conhecimentos.

Desejo que essa diversidade epistêmica possa constituir referências para pensar outras possibilidades possíveis (que possam ser ressignificadas) – a redundância é proposital – e “impossíveis” (no sentido de serem impensadas por iniciativas políticas coloniais de apagamento sócio-político-histórico).

Desejo que essas outras possibilidades possam mobilizar as pessoas concretamente para a transformação das estruturas de poder coloniais que ainda existem.

⁶Me refiro ao impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff.

⁷O candidato do Partido Social Liberal (PSL), Jair Messias Bolsonaro (atualmente sem partido).

⁸Em 05 de novembro, de 2021, os casos no Brasil eram de 608.671 mortes (fonte: Center for Systems Science and Engineering da Universidade de Johns Hopkins).

É esse misto de dor e de gozo, de choro e de esperança, que tece esse trabalho. Sendo assim, essa pesquisa⁹ está dividida em duas partes. Na parte I, o capítulo 1 introduz o debate sobre políticas públicas educacionais escolares e a ideia de raça. O capítulo 2 expõe a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, trabalhando com as principais ideias que compõem a metodologia e métodos utilizados na investigação, e as que auxiliaram na análise/construção dos dados de pesquisa. No capítulo 3 aprofundamos o debate sobre as contribuições da Rede Modernidade/Colonialidade para pensar as políticas públicas educacionais escolares e refletimos sobre elementos importantes do nosso aporte teórico. No capítulo 4 refletimos sobre as políticas públicas educacionais escolares para as populações quilombolas, o protagonismo do movimento social quilombola e suas lutas no território nacional.

Na Parte II, no capítulo 5 analisamos os elementos políticos e epistêmicos que constituem a educação quilombola e a educação escolar quilombola na comunidade quilombola de Castainho; e no capítulo 6 analisamos sobre os impactos dos elementos políticos e epistêmicos para pensar as políticas públicas educacionais escolares. Encerramos a tese com o Epílogo trazendo alguns questionamentos e possibilidades de pesquisas futuras.

⁹ À modo de uma ficção (aspecto que debatarei melhor na Parte I do texto) tomo a liberdade de, em algumas partes do texto (Prólogo, no capítulo 2 e no Epílogo), me colocar na primeira pessoa do singular. Esse texto foi construído com a contribuição de muitos sujeitos (os entrevistados, os que fizeram parte das observações em campo, os/as professores/as da banca de qualificação e defesa, entre outros), mas a tessitura da escrita ocorre entre o orientador e o orientando e, por isso, só em algumas partes eu abro esse parêntese para dirimir sobre algumas questões.

PARTE I – O QUE VEM DE “CÁ”

1 INTRODUÇÃO

Durante o século XX o campo investigativo em torno das políticas públicas tomou grande impulso, principalmente no período do pós-guerra, onde a regulação social mereceu uma maior atenção dos Estados-Nação envolvidos, diretamente ou não, com a 2ª Guerra Mundial. É nesse período que surgem diversos enfoques de estudos sobre as políticas públicas (COIMBRA, 1989; ROTH DEUBEL, 2010), os quais pretendiam não apenas analisar os processos de implementação, como também fornecer para o próprio aparato estatal subsídios para construir e ressignificar seus mecanismos de regulação social-política-econômica-cultural (BALL, 2011).

Diante disso, podemos compreender a existência de dois campos quando nos referimos aos estudos de políticas: são as investigações *de* políticas e as investigações *para* políticas. De maneira muito acurada Mainardes, Ferreira e Tello (2011), baseados nos estudos de Gordon (1993), problematizam essas dimensões, suas especificidades, autonomia e impactos dentro do campo das políticas públicas.

As investigações *de* políticas se caracterizariam predominantemente pela construção de modelos analíticos amplos, pela análise “do conteúdo de políticas” e “da formulação de políticas”. As investigações *para* políticas teriam como foco o desenvolvimento de modelos que permitissem instrumentalizar tomadas de decisões, a “defesa de políticas”, a “informação para políticas” e o “monitoramento e avaliação de políticas”. Embora Gordon (1993) considere o *continuum* entre essas duas dimensões, Mainardes, Ferreira e Tello, ampliam essas duas classificações e ressaltam que os diversos enfoques dos estudos de políticas revelam também as várias finalidades das pesquisas realizadas nesse campo.

Posicionadas de maneira crítica ou não, as investigações das políticas possuem “posição epistemológica, perspectiva epistemológica e perspectiva epistemológica” (TELLO, 2012). Esses são os componentes do enfoque das epistemologias das políticas educativas (EEPE) desenvolvido por Tello, o qual além de ser um modo de analisar os posicionamentos do investigador que investiga e dos(as) autores(as) investigados(as) nos estudos das políticas educativas, problematiza de maneira salutar a importância de se considerar a intencionalidade político-epistemológica nesse campo.

Assim, no campo das políticas públicas educacionais é importante ressaltar também que, para além dos posicionamentos político-epistemológicos dos(as) autores(as) e das produções, as próprias políticas se “posicionam”, ou seja, trazem uma visão de mundo, uma maneira de organizar a sociedade e de distribuir o poder social. (AZEVEDO, 2004). Mais especificamente, as políticas educacionais concebem formas de educar e de regular a educação dentro do território dos Estados-Nação, de forma que o sistema de educação pode ser percebido como sendo uma política pública (AZEVEDO, 2004).

Com essas contribuições teóricas percebe-se que, o Estado e a sociedade civil são constitutivos na construção das políticas educacionais as quais expressam formas de organização dos saberes escolares que está dentro também de uma visão de organização de sociedade, ao passo que definem também e regulam como se dá e o que são políticas públicas educacionais.

Logo, as políticas educacionais ao carregarem em si maneiras de educar, onde educar, o que é educar, o quê educar, quem deve educar e quem deve ser educado, apartam de si também os não lugares dessas formas de regulação, ou seja, definem o que não são maneiras de educar, onde não educar, o que não é educação, o quê não se deve educar, quem não deve educar, quem não deve ser educado e o que deve ser ou não considerado na construção e análise de políticas públicas educacionais.

Se há um *continuum*, de uma perspectiva taxonômica de classificação dos enfoques dos estudos de políticas, entre as finalidades da pesquisa investigativa nesse campo, consideramos que há um *continuum* também entre as investigações das políticas e a construção das políticas, tomando uma perspectiva da colonialidade do poder: elas se dão através das ciências (predominantemente da sociologia da educação e da teoria política), do Estado e dos diversos grupos da sociedade civil sob a regulação de uma sociabilidade hegemonicamente colonial moderna. O campo de investigações das políticas públicas educacionais e as próprias políticas educacionais são e estão em processos imbricados.

Daí, tomamos como problemática a realidade onde um sistema educacional construído nos moldes de regulação social do Estado moderno brasileiro pode dar conta da pluralidade epistemológica dos diversos grupos que habitam seus territórios. Para tanto nos baseamos no pensamento da rede Modernidade/Colonialidade para pensar o campo das políticas públicas educacionais.

Nesse estudo¹⁰, nosso intento é relevar a pluralidade epistemológica dos diferentes grupos a respeito do que é educação escolar e quais problemas são postos pelas políticas públicas educacionais em seus territórios. Consideramos com isso que, a pluralidade epistêmica se constitui como um aspecto fundamental na problematização e ampliação das políticas públicas.

Nesse início é importante discutirmos sobre qual perspectiva da ideia de raça parte nosso estudo (que para nós está intrinsecamente ligada a ideia de pluralidade), pois a mesmo norteará por onde encaminhará nossa proposta de crítica às políticas públicas educacionais, no sentido de articular as contribuições do pensamento da rede Modernidade/Colonialidade e as contribuições de sujeitos outros para tornar esse campo mais complexo.

Raça e política educacional

Percebemos o racismo como uma forma de dominação e, portanto, de poder, que tem início em um determinado contexto histórico-social. Logo, nos posicionamos de maneira a afirmar que o racismo não é inato à humanidade, não é uma forma de reação social à uma suposta realidade imanentemente biológica. Outrossim, o ponto de vista que abordamos, defendemos e a partir do qual falamos é de um marco construído socialmente (GUIMARÃES, 1999). Quando falamos de raça, partimos de uma ideia enquanto constructo social e que se materializa nas relações sociais humanas.

Para a perspectiva da rede Modernidade/Colonialidade a ideia de raça atuante na contemporaneidade tem como início de sua elaboração o ano de 1492 com as grandes navegações empreendidas rumo ao território que hoje conhecemos como sendo as Américas. O racismo se funda numa hierarquização entre grupos humanos onde o fenótipo, a cultura, os comportamentos e as formas de viver no geral, quanto mais próximos a um padrão europeu, é classificada como “mais humana” e “melhor para a vida”; e quanto mais próximo de um padrão não-europeu, tais modos de viver são classificados como “mais selvagem/animalesco” e “ruim para o desenvolvimento” da humanidade.

¹⁰ Pesquisa do curso de Doutorado em Educação, na linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

O racismo não está apenas na cor de pele, mas também nas formas de pensar, de cozinhar, de vestir, de viver, que são operadas e materializadas a partir desse padrão de poder mundial que tem como base a dicotomia europeu/superior e não-europeu/inferior (QUIJANO, 2005).

Tal forma de conceber e construir as instituições e práticas sociais com o avanço do colonialismo permaneceu de maneira ressignificada e constantemente atualizada no período pós-colonial com o advento das independências ao redor do mundo e a formação dos Estados-Nação modernos. Nesse sentido, desde o momento de sua fundação, sempre existiram ações políticas, de lastro étnico-racial, do Estado moderno com relação aos povos subalternizados, a partir de uma mirada racista colonial constitutiva da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Se tais ações não ocorreram de forma explícita, concebemos que toda ação do Estado propõe uma visão de organização da sociedade, logo possui uma forma de enxergar as diferenças e organizá-las (se pensarmos no caso brasileiro, por exemplo, essas ações estão presentes desde o protótipo da formação do Estado com as lutas pela independência, na construção de uma identidade brasileira, de uma religião e idioma oficial, de uma cultura que representasse o povo brasileiro e etc.).

Como o padrão da colonialidade do poder se estendeu aos dias atuais, para transformar as instituições e as práticas sociais é necessário não se prender a apenas uma dimensão de atuação desse padrão de poder mundial e sim ampliar os espaços, os sujeitos e as lutas às formas modernas de organização em torno da autoridade do Estado, do trabalho, do sexo, da família, do gênero e da racionalidade/identidade (QUIJANO, 2005; GROSGUÉL, 2007, 2012).

Diante disso, no campo educacional, a reivindicação por políticas públicas educacionais para a igualdade racial encabeçadas principalmente pelos movimentos negro, quilombola e indígenas não apenas tensionaram com a forma excludente e racista na qual se apoiou a formação das escolas e nas escolas ao longo do século XX, mas também propuseram uma nova maneira de conceber a escola, visto que, uma perspectiva crítica e decolonial da educação para as relações étnico-raciais (GOMES 2005, 2010, 2012) não deve ocorrer como mera “inclusão” conteudista e sim questionar pressupostos epistemológicos, o que implica um giro decolonial (DUSSEL, 2010) do saber, do ser e do poder (MIGNOLO, 2006; BURITY, 2014).

No campo investigativo das políticas públicas existem diversas tendências e influências das ciências sociais – institucionalista, neo-institucionalista, pluralista, social-democrática, marxista, pós-estruturalista (OFFE, 1984; GOMES, 2012; AZEVEDO, 2004; TELLO; MAINARDES, 2011; BALL, 2011; COIMBRA, 1989; MULLER; SUREL, 2002) – e, embora os diferentes autores se posicionem de maneira diversa frente às políticas públicas educacionais, tanto teoricamente quanto metodologicamente, a ciência moderna como meio privilegiado de validação e construção de conhecimentos e controle das subjetividades; e a escola como espaço privilegiado nesse processo dentro da configuração moderna de sociedade são alvos constantemente em questionamento. Portanto, pensamos que essa crítica tenda a transpassar, via a alteridade, as concepções modernas de escola e de política pública educacional.

Dessa perspectiva, não basta contextualizar ou destacar os valores no processo de construção das políticas educacionais, também é necessário trazer à tona os corpos-políticos e geopolíticos do conhecimento (GROSFOGUEL, 2007, 2012) por trás dessas políticas. No caso de nosso estudo, é preciso pensar em políticas educacionais outras e em pluralismos jurídicos nacionais (SANTOS, 2010) se quisermos abordar de maneira mais ampla as políticas públicas educacionais pensadas para as comunidades quilombolas, as quais se constituem em suas lutas étnico-político-raciais¹¹ (BARABAS, 2008).

Para isso, a ideia desse estudo é trazer as contribuições do pensamento elaborado pela rede Modernidade/Colonialidade e das comunidades quilombolas para o campo das políticas públicas educacionais no sentido de complexificar a estrutura sobre a qual se assenta as ações das políticas públicas educacionais para as populações negras e as comunidades quilombolas.

Com isso, nosso objetivo geral foi analisar como a comunidade de Castainho organiza e produz sua política de educação escolar quilombola em torno da escola em seu território. Nessa pesquisa partimos da tese de que os modelos proporcionados por essa comunidade se constituem em propostas que possuem características diferentes dos modelos educativos escolares ocidentalizados ao mesmo passo que se vinculam aos seus modos de viver, ser e estar nessa comunidade quilombola.

¹¹ Barabas (2008) analisa as lutas indígenas no Peru como lutas “étnico-políticas” devido à presença marcante e a reivindicação das cosmovisões ameríndias nas formulações de projetos políticos desses povos. Em nosso texto acrescentamos a palavra “racial” para enfatizar o caráter racista que se entrelaça aos elementos étnicos (e vice-versa) dentro da realidade brasileira.

Como objetivos específicos temos:

- Identificar e analisar os elementos políticos e epistêmicos das concepções de educação desenvolvidas pelas comunidades quilombolas.
- Analisar como esses elementos político e epistêmicos atuam e garantem a educação escolar quilombola em seus territórios.
- Analisar como essas práticas de educação escolar quilombola podem articular outros olhares sobre as políticas educacionais.

Nesse caso, consideramos que o processo de nossa pesquisa envolve e problematiza três grandes dimensões: tomando como base Grosfoguel (2011, 2012, 2016), Mignolo (2008, 2020a, 2020b), Dussel (2001) e outros autores e autoras da rede Modernidade/Colonialidade, iremos discutir sobre política educacional, passando pelas concepções político-pedagógicas na modernidade as quais, por algum tempo, se deteve sobre produções, majoritariamente, oriundas do cânone europeu e norte-americano; partindo das perspectivas da transculturalidade e multiculturalismo, iremos debater sobre as políticas educacionais em si (conjunto de legislações) que, concebidas em um modelo de Estado-Nação multiculturalista estereotiparam e/ou excluíram outras possibilidades de pensar e se relacionar com a educação escolar dentro dos territórios nacionais; e, em diálogo com os sujeitos das comunidades quilombolas, refletir a partir de outras concepções sobre política educacional com as quais estamos dispostos a experimentar. Dessa forma, acreditamos também que a presente pesquisa se constitui em mais uma perspectiva sobre essas realidades.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O olhar que constitui este trabalho resulta de pesquisas anteriores para a dissertação do Mestrado em Educação¹², onde focamos a relação entre a gestão escolar e a ação comunitária no desenvolvimento dos marcos normativos da Lei nº 10.639/2003 na dinâmica pedagógica na escola da comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns. Nossas conclusões apontaram para a imprescindibilidade da participação dos grupos dos movimentos sociais negro¹³ e quilombola, tanto na luta/construção das agendas das políticas públicas educacionais, quanto na interpretação das mesmas nos diversos contextos escolares. Concluímos ainda que as experiências em Castainho provocava uma tensão entre os discursos legitimadores das instituições hegemônicas enquanto reprodutoras da ideologia da democracia racial, e os discursos dos diversos grupos étnicos que compõem a(s) cultura(s) brasileira(s) e reivindicam a legitimidade de suas cosmovisões em prol da diversidade e enquanto sujeitos coletivos de direitos. Também ressaltamos, nos apoiando em Walsh (2009) e Gomes (2012), a importância da abertura da gestão escolar para que esse diálogo intercultural possa ocorrer de maneira crítica, antirracista e democrática

A realização da atual pesquisa teve como foco analisar como a comunidade de Castainho em Garanhuns, Pernambuco, organiza e produz sua política de educação escolar quilombola, em um contexto onde os sujeitos do movimento social quilombola cada vez mais reivindicam e passam a disputar espaços importantes na elaboração e decisão de políticas públicas educacionais, no campo político-administrativo local, regional e nacional.

Inicialmente é necessário esclarecermos um ponto: as abordagens construídas nessa investigação partem de um posicionamento. Pode parecer lógico, mas sempre é importante fazer com que esse sentido se aprofunde mais nos meandros da pesquisa, pois por vezes o posicionamento questionado se limita a quem pesquisa e não às lentes utilizadas para tal.

¹² Dissertação de mestrado intitulada *Gestão Escolar e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Comunidade Quilombola de Castainho*, defendida em 2015 na Linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do PPGE/UFPE, orientada pelo Professor Alfredo Macedo Gomes. Pesquisa financiada pela CAPES.

¹³ Concordamos com o termo Movimento Social Negro, no mesmo sentido apontado por Santos (apud GOMES, 2012, p. 733) “compreendido como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo”.

Nesse sentido atentar para a criticidade é atentar para a perspectiva epistemológica da qual se parte.

Se Lincoln e Guba (2000) separam, para fins didáticos, epistemologia de metodologia, Tello (2012), também para fins didáticos, as funde no que ele chama de “epistemometodologia”. A ideia é trazer para o centro o fato de que a escolha de uma metodologia e o posicionamento epistemológico do(a) autor(a) são indissociáveis. Porém, ao refletirem em seus textos sobre a epistemologia esses autores confluem ressaltando a importância dessa dimensão na construção metodológica, a qual também é teórico-metodológica – e, porque não, político-epistemológica, conforme Santos (1999, 2008).

Isso remete a outro ponto importante que é a característica interrelacional dessas dimensões. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) possuem uma reflexão bastante útil sobre como ocorre essa interação:

Tomando por base a ideia de que todo trabalho de pesquisa repousa sobre certa visão de mundo e vincula-se a determinadas concepções epistemológicas, [...] indica a possibilidade de identificar nos trabalhos de pesquisa uma perspectiva teórica, um posicionamento teórico e um enfoque epistemológico. Tais fundamentos nem sempre são explicitados pelos pesquisadores em seus trabalhos. Em alguns casos, em virtude da ausência de um referencial teórico explícito no texto, a identificação do posicionamento teórico e do enfoque epistemológico fica mais difícil (p. 152).

Os autores em questão discutem partindo das produções de Tello (2009) sobre o enfoque epistemológico das políticas educacionais, o qual integra o campo das análises de políticas públicas educacionais, mas se tomarmos essas reflexões para o âmbito dos debates sobre a metodologia da pesquisa em educação, podemos inferir que essa interação existe entre o processo de pesquisa: ele perpassa a delimitação do problema e do foco da pesquisa, a reflexão teórico-metodológica, a coleta e análise dos dados. Esse *continuum* que existe em todo processo de pesquisa interfere não apenas na coerência do estudo, mas também na vigilância epistemológica, no rigor e na validade dos dados coletados e analisados.

Para tanto, autores como Chizzotti (2003) e Marli André (2013) recorrem à contextualização sócio-histórica da pesquisa qualitativa, o que revela como seus pressupostos aparecem ligados a determinados interesses conforme a época enfocada. Seja

quantitativa ou qualitativa essas perspectivas metodológicas possuem posicionamentos que foram construídos ao longo do tempo dentro dos vários campos científicos que se utilizaram, de uma ou de outra perspectiva.

Nossa proposta é debater sobre uma problemática que é cara para o presente estudo, que é a dicotomia qualitativo/quantitativo e, logo após justificaremos o porquê dessa importância na abordagem teórico-metodológica na qual se baseia esta pesquisa.

Nossa insistência no posicionamento político-epistemológico por trás da perspectiva metodológica reside na própria clivagem qualitativa/quantitativa que foi construído no âmbito das ciências. Chizzotti (2003), assim, confirma que há a necessidade de expor a construção dessa clivagem, bom como discutir mais sobre as especificidades de cada abordagem.

A questão assim, não é dissolver o que é específico de cada metodologia, nem tampouco subsumir uma à outra, mas sim contextualizar epistemologicamente e ontologicamente os enfoques no campo da metodologia da pesquisa em educação, bem como no campo da produção de conhecimento científico, pois tais enfoques são operacionalizados para construir/ressignificar conceitos, os quais, por sua vez, também constroem/ressignificam realidades. Não podendo ser de outra forma, pesquisar envolve, portanto, para além do posicionamento político (ou não para além, mas com) a dimensão ética (VAN ZANTEN, 2004).

Para não ocupar muito espaço tecendo sobre os vários contextos da pesquisa qualitativa ao longo dos séculos XIX e XX abordados de maneira bastante sensível por Chizzotti e Marli André em seus textos, achamos importante, porém, ressaltar o impulso tomado pelas pesquisas qualitativas a partir das críticas realizadas às pesquisas quantitativas.

O debate qualitativo versus quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa, a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração e à cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético dedutivo: adensam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo convencional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais; de outro lado, a pesquisa qualitativa, ainda atada ao positivismo, empenha-se em dar uma fundamentação

rigorosa e formalizar os métodos científicos qualitativos, recorrendo a algum expediente quantitativo (CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

Mas não é por contestar um determinado tipo de enfoque metodológico que o mesmo cai por terra. Muito acurado, o autor remete a crítica à hegemonia ou a imposição de apenas um viés possível de pesquisa na produção de conhecimento científico. Isso nos parece muito crítico, pois para alguns(mas) autores(as) pode parecer que certas metodologias sejam as “únicas” vias possíveis para determinados campos científicos e para outros não. É assim que se estabeleceram grandes mitos que para fazer ciência educacional seria necessário recorrer apenas à metodologias qualitativas, bem como para outros campos das ciências humanas.

Pensamos que o arranjo qualitativo/ciências humanas e quantitativo/ciências naturais como não sendo estranho para os(as) pesquisadores(as) dentro das universidades. Tal esquema surge a partir de determinados contextos históricos-sociais e operam sobre uma lógica vertical-hierárquica: a divisão não é de pertencimento apenas, mas é de *status*, onde as ciências naturais ou exatas (e o nome já mostra um pouco a presunção desses campos) e seus métodos quantitativos têm mais validade do que as ciências humanas, pedagógicas ou artísticas como seus métodos qualitativos.

Na verdade, essa discussão perpassou o século XIX e XX, tendo na abordagem positivista-evolucionista (muito bem representada por autores como Auguste Comte, por exemplo), um marco na hierarquização de metodologias nas ciências humanas modernas que estavam se consolidando no momento. Importa-nos trazer aqui agora, pois essa dicotomia qualitativo/quantitativo segue operando nas pesquisas carregando o status do que é ou não é científico, ou o que é ou não é melhor. Dentro desse debate Marli André (2013) dá uma enorme contribuição para superar esse problema:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados (p. 96).

Saindo do “produto” e focando no “processo”, a autora destaca a construção dos dados pelo(a) pesquisador(a), e como esse processo de construção carrega seu posicionamento epistemológico. O enfoque metodológico permanece, mas é a maneira (epistemologia) como esse dado é construído que posiciona a sua ênfase quantitativa ou qualitativa. Essa superação, que de certa maneira para nós, coloca também a necessidade de crítica de outros paradigmas dentro das ciências modernas se aproxima muito da perspectiva decolonial, a qual também propõe enfoques metodológicos outros (SMITH, 2008; BARRETO, 2013).

Para Van Zanten (2004), o surgimento das ciências se deu paralelamente a um contexto de marginalização de outros grupos

Não era, certamente, um desejo da maioria dos investigadores, mas não podemos ignorar que a ciência esteve, desde o século XIX, de maneira evidente nas Ciências Sociais, a serviço do controle social. Este é um mecanismo que tem se acentuado e se sofisticado, se tornado mais sutil, porque estamos em sociedade menos autoritárias nas quais os métodos de controle social são menos autoritários que ao final do século XIX e princípio do XX, por exemplo, mas nas quais o conhecimento tem um papel central na reconstituição de posições de dominação (p. 27).

Buscando articular essa crítica da autora com a perspectiva da Rede Modernidade/Colonialidade, para essa última, se quisermos entender, para fins didáticos, a colonialidade do poder operada no campo epistemológico, teremos que recorrer ao debate sobre racismo epistêmico. Para não alongar muito sobre essa temática nesse momento (que será melhor analisada no capítulo 3), em termos um pouco superficiais, podemos encontrar o racismo epistêmico quando recorremos hoje à sabedoria e conhecimentos desenvolvidos por outros povos que não os pertencentes à cultura europeia (a qual se firmou a partir do genocídio e silenciamento de vários povos no próprio continente europeu) e esbarramos com afirmações de que suas formas não são reconhecidas como sendo dignas de validação científica, ou mesmo enquadradas como sendo do campo do folclore ou das lendas.

Quando Van Zanten (2004) discute sobre categorias de análises e coloca a importância de dividir “conhecimento indígena” (o qual entendemos como conhecimento local) do que conhecemos como “conhecimento científico” para tentar suspender “todo tipo de juízo que possamos ter” visando construir uma forma de “entender sua lógica interna”, suspendendo também o “vício que produz um discurso racista” (p. 30),

entendemos que esse discurso racista de que fala a autora faz parte do racismo epistêmico e que, para além da análise das categorias de análise de uma pesquisa qualitativa, esse viés crítico perpassa também a própria dicotomia que engessa as abordagens qualitativas e quantitativas.

Para tanto, pensamos que para superar as abordagens qualitativas e quantitativas partindo de uma perspectiva da constitutividade da modernidade/colonialidade, implica também, entre os diversos pontos aqui discutidos, em atentar para a diversidade político-epistemológica sobre o próprio ato de pesquisar, rompendo com os cânones universalistas/essencialistas sobre metodologia da pesquisa em educação.

Consideramos importante atentar para o caráter múltiplo das opressões que constituem a realidade a ser investigada, e da necessidade de múltiplos olhares para articular e construir a pesquisa de maneira coerente com os sujeitos que a integram.

Como nossa pretensão de pesquisa teve como dimensão as perspectivas das comunidades quilombolas, para com isso, produzir uma etnografia que se caracterize a partir de olhares outros, suas dinâmicas político-epistemológicas e relações sociais se constituíram como um importante conjunto de elementos. Logo, assumirmos o referencial da Rede Modernidade/Colonialidade como aporte teórico-metodológico integra não apenas nosso posicionamento epistemológico como também nosso engajamento político-intelectual.

Podemos inferir que os objetivos do estudo devem se aproximar da realidade numa postura de abertura, considerando o caráter processual da construção do conhecimento, o que exige, portanto, uma reflexão sobre o conteúdo a ser contextualizado, no nosso caso, na pesquisa que se desenvolveu, tanto na comunidade quilombola como na escola em seus territórios¹⁴.

O campo de estudo com os sujeitos que o compõe, implica em um empreendimento complexo, pois integra uma realidade dinâmica, a qual passa por constantes reconstruções. O racismo constitui histórica e conceitualmente (GUIMARÃES, 1999; QUIJANO, 2005)

¹⁴ Preferimos esse termo, ao termo escolas quilombolas, pois algumas escolas em territórios quilombolas ainda não são consideradas como tal e sim como escolas rurais. Isso reflete em parte o descaso de alguns órgãos da administração pública educacional em reconhecer a especificidade das comunidades quilombolas (a pesquisa que realizamos no ano de 2014 na comunidade quilombola de Castainho, nos mostrou um desses casos). Logo, o termo escolas em comunidades quilombolas nos parece mais amplo, de maneira a abranger a realidade a ser abordada, embora reconheçamos quando os sujeitos das comunidades atribuem o termo escola quilombola às suas instituições escolares; ao mesmo tempo em que, ao utilizarmos “escolas em comunidades quilombolas” queremos criticar essa falta de atenção pública com as comunidades quilombolas.

uma realidade multifacetada e ambígua, conectando-se com outros fenômenos sociais como gênero, classe, raça e educação (GOMES, 1997, 2005). Do mesmo modo a educação para as relações étnico-raciais engendra constantes debates em torno dos conceitos de raça e etnia, e fortes laços com os movimentos sociais. Não se apresentando de forma diferente, territorialidade enquanto categoria teórica, área de pesquisa, conteúdo de políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas (ARRUTI, 1997; O'DWYER, 2002; MOURA, 2013; BOTELHO, 2013), torna-se cada vez mais emaranhada com as questões sociais e educacionais. Não obstante, a questão dos processos de identificação étnico-racial também se constitui um campo complexo inerente ao caráter fluido e relacional de sua construção (MUNANGA, 2012; GOMES, 1997), e no caso do campo a ser investigado se conecta com o fazer étnico-político-racial das comunidades quilombolas (BARABAS, 2008; SOUZA, 2008). Levando em conta a riqueza apresentada diante dessas categorias fundamentais, os contextos das comunidades quilombolas e suas escolas foram escolhidos nesse estudo, não apenas como corte espacial, mas como categoria que interfere na imbricada rede de fenômenos sociais e suas relações.

Etnografia

A etnografia foi consolidada no campo da antropologia e se expandiu no século XX para outras áreas do conhecimento sendo muito utilizada nas pesquisas das ciências humanas. Em nossa pesquisa tomamos como base a abordagem teórico-metodológica de Viveiros de Castro (1996, 2002a, 2002b) sobre as relações estabelecidas na etnografia e no processo de pesquisa.

O que nos motivou a escolher essa perspectiva diz respeito ao crescimento do número de pesquisas¹⁵ nas últimas duas décadas com o recorte temático sobre a realidade dos grupos subalternizados em nossa sociedade e com a participação direta desses sujeitos na produção da pesquisa (seja como autores(as) e/ou colaboradores(as)); a um conjunto de leis que se consolidaram e legitimaram pautas antigas desses grupos subalternizados, o que implicou em uma dilatação na sociedade desses discursos e de sua disputa em todas as

¹⁵ A esse respeito ver Santiago, Silva e Silva (2010) e Almeida (2017).

dimensões do Estado (política, saúde, moradia, educação, etc.); e por último, porque esses dois fatos citados só se tornaram possíveis devido às lutas desses outros sujeitos e de suas concepções de sociedade, política, cultura, educação, etc. Nosso intento nesse estudo é experimentar com esses conhecimentos para refletir sobre nosso pensamento em torno do campo da política educacional, pretendemos assim, nos termos de Viveiros de Castro (2002a), “levar a sério” esses outros sujeitos.

É a partir desse “levar a sério” de que nos fala o autor que iremos discutir sobre a relevância dessa abordagem para nossa pesquisa. Para tanto destacaremos dois pontos fundamentais que nortearão nosso modelo etnográfico: as ideias de “limite-tensão” e “ficção antropológica”. Viveiros de Castro desenvolveu seu pensamento no campo da antropologia tecendo uma crítica salutar aos aspectos universalistas e epistemicidas dos procedimentos etnográficos ao longo dos séculos XIX e XX e, portanto, achamos importante experimentar suas reflexões para pensar a etnografia em nosso estudo na área educacional.

O primeiro ponto trata de um jogo implícito na relação entre sujeito (quem pesquisa) e o objeto (realidades e sujeitos pesquisados). Se partimos da concepção de que a etnografia é um modelo de descrição e análise de símbolos, significados, modos de organização social e cultural, devemos considerar que por trás desse processo há uma relação do tipo observador (antropólogo, sociólogo, pedagogo, psicólogo e outros possíveis pesquisadores das diversas áreas que se utilizam da etnografia) e o observado (sujeitos imersos na realidade observada). Até então essa constatação não revela nenhum tipo de preocupação, um dos problemas reside na pretensão de explicar “melhor” do que o observado, e sua realidade, as dinâmicas que constituem o seu grupo.

Seja uma população indígena, quilombola, uma sala de aula, uma empresa ou outro recorte qualquer, a etnografia foi muito utilizada como um método científico capaz de captar as práticas de sentido de um grupo, descrevê-las, decodificá-las e revelar a razão por trás do comportamento humano em sociedade. Os paradigmas positivistas, culturalistas e estruturalista consideraram o fato de que todos os grupos humanos eram mediados pela cultura, o que não significou romper com a ideia de que, por mais relevante que fosse a constatação que todos os seres humanos (etnógrafo e nativo – expressão mais utilizada na antropologia) são mediados pela cultura, alguns grupos (o de pertença de quem faz a

etnografia) foram considerados como possuindo mais consciência desse fato, enquanto outros (o do nativo) não.

É por não aceitar a condição de “não sujeito” (no sentido de outro que o sujeito) do nativo que o antropólogo introduz, sob a capa de uma proclamada igualdade de fato com este, sua sorrateira vantagem de direito. Ele sabe demais sobre o nativo desde antes do início da partida; ele predefine e circunscreve os mundos possíveis expressos por esse outrem; a alteridade de outrem foi radicalmente separada de sua capacidade de alteração (VIVEIROS DE CASTRO, 2002a, p. 117).

Está fundada aí uma distinção que hierarquiza saberes superiores e inferiores, que posiciona e fixa diferentes sujeitos, suas culturas e epistemologias. Essa pretensa característica superior e explicadora de algumas abordagens etnográficas o autor classifica de “limite-contorno”. Nela há um fundo de semelhanças, uma essência que perpassaria todos os grupos humanos e, a partir desse substrato comum (conceitos universais como cultura, organização social e natureza humana) passaria a explicar todos os significados culturais variáveis.

O autor apresenta como contraponto a ideia de “limite-tensão” onde esses conceitos universais não são colocados como um emissor-referente estável ou ainda, um máximo denominador comum da humanidade, mas sim como um mínimo comum (ou nas palavras de Viveiros de Castro, um “mínimo múltiplo comum”), ou seja, a própria maneira de se relacionar com essas dimensões (cultura, organização social e natureza humana, por exemplo) é o que vai variar. Nessa questão vale atentarmos mais uma vez à fala do autor:

Admitamos, pois se há de começar por algum lugar, que a matéria privilegiada da antropologia seja a socialidade humana, isto é, o que vamos chamando de “relações sociais”; e aceitemos a ponderação de que a “cultura”, por exemplo, não tem existência independente de sua atualização nessas relações. Resta, ponto importante, que tais relações variam no espaço e no tempo; e se a cultura não existe fora de sua expressão relacional, então a variação relacional também é variação cultural, ou, dito de outro modo, “cultura” é o nome que a antropologia dá à variação relacional.

Mas essa variação relacional – não obrigaria ela a supormos um sujeito, um substrato invariante do qual ela se predica? [...]. Pois o que varia crucialmente não é o conteúdo das relações, mas sua ideia mesma: o que conta como relação nesta ou naquela cultura (VIVEIROS DE CASTRO, 2002a, p. 120).

Assim, a concepção de “limite-tensão” propicia, através da interação entre “etnógrafo” e “nativo” refletir sobre diferentes formas de se relacionar com as inúmeras dimensões humanas (sem que essas sejam fechadas em formas ocidentalizadas de perceber o humano, mas se abrindo a outras possibilidades de relações), questionar profundamente essas próprias dimensões forjadas pelo pensamento ocidental e admitir que temos uma perene ideia sobre o que seja o “social” e até mesmo uma “relação” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002a).

O segundo ponto a destacar, o de “ficção antropológica” (o qual se conecta à discussão anterior sobre o limite-tensão, pois ele só se torna possível na medida em que considera as epistemologias do/a pesquisador/a e do nativo como equivalentes no plano do conhecer, ambas possuem diferentes práticas de sentido, diferentes mundos possíveis), nos remete ao próprio fazer da etnografia, mas o autor confere a essa noção um cuidado para não se cair em um relativismo – onde tudo é relativo e portanto é impossível se construir uma etnografia que “traduza” o pensamento do outro – ou então no determinismo – onde há a possibilidade da “tradução” completa do outro, 100% de objetividade conceitual – colocando a relevância do conhecer antropológico na relação entre a experiência de pensamento do/a pesquisador/a por meio do diálogo com o outro, e seu próprio mundo: uma “sinergia entre as concepções e práticas provenientes dos mundos do ‘sujeito’ e do ‘objeto’ ” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002a, p. 123).

Nas palavras do próprio autor:

Ela consiste em tomar as ideias indígenas como conceitos, e em extrair dessa decisão suas consequências: determinar o solo pré-conceitual ou o plano da imanência que tais conceitos pressupõem, os personagens conceituais que eles acionam, e a matéria do real que eles põem. Tratar essas ideias como conceitos não significa, note-se bem, que elas sejam objetivamente determinadas como outra coisa, outro tipo de objeto atual (VIVEIROS DE CASTRO, 2002a, p. 123).

É daí que o autor chama a atenção para adotar a experimentação (com o pensamento nativo e com o nosso) em detrimento da explicação, por quanto essa última pode incorrer na classificação do pensamento do outro em termos de um conjunto de

crenças. Nesse sentido a própria dimensão da cultura, por exemplo, se transformaria em algo estático, dogmático e desconectado da dinâmica real.

Explicar seria ainda a manutenção da noção de um domínio (pesquisador/a) que entende, raciocina, formaliza o outro (nativo), sem pretensões de refletir e se permitir ser transpassado/a pelos conceitos elaborados, a partir da relação, e questionar seus próprios pressupostos ontológicos. Logo, a experimentação implica em tomar o processo de construção dos conceitos como eventos intelectuais, invenções e, para além, por em suspeição nossos modelos estabelecidos de se pensar o mundo (cultura, ciência, religião, política, educação, etc.) através da utilização desses conceitos elaborados com a prática etnográfica, ou seja, “verificar os efeitos que ele pode produzir no nosso” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002a, p. 129).

Entendemos que essa perspectiva etnográfica considera relevante as diferentes práticas de sentidos entre os grupos humanos, considerando-as como formas de pensar o mundo diversas, outros “mundos possíveis”. Evocando mais uma vez Arroyo (2014), compreendemos que esses outros sujeitos possuem outras pedagogias, mas também outras maneiras de se relacionar/pensar isso que chamamos de pedagogia, educação ou ainda política. De maneira que, ao analisar as propostas político-pedagógicas da educação escolar quilombola, através de um processo de conceituação, possamos experimentar, refletir e “atualizar” nossas próprias concepções a respeito de educação, política e pedagogia.

Campo de investigação, delimitação dos sujeitos e documentos de pesquisa

O estado de Pernambuco possui 161 comunidades quilombolas¹⁶ espalhadas desde o sertão até o litoral. Delas, apenas 2 são tituladas, processo onde a comunidade passa a ter o título de posse de sua terra concedido pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O processo de titulação é bastante complexo e exige grande esforço e mobilização das comunidades por conta da burocracia exigidas (como exemplo, Pernambuco possui comunidades que entraram com o processo de titulação em 2003 e

¹⁶ Fonte: Fundação Cultural Palmares (2019).

2005 e ainda seguem em andamento mais de uma década depois) e, em alguns casos, convive com o assédio de grupos ruralistas que ameaçam os(as) moradores(as) das comunidades, caso dêem prosseguimento à titulação.

Diante desse contexto escolhemos a comunidade de Castainho em Garanhuns como campo de investigação, pois se trata de uma comunidade titulada no estado e possui uma larga história de luta local e nacional (SILVA 2012b; SILVA, 2012c). O campo envolve ainda a escola que está inserida na comunidade: a escola pública municipal Virgília Garcia Bessa.

Foram realizadas um total de 4 entrevistas semi-estruturadas com os seguintes sujeitos:

- Lideranças quilombolas – As lideranças comunitárias quilombolas nos ajudarão a entender a dinâmica e os elementos envolvidos na construção dos conhecimentos, com a história de luta e resistência por direitos assistenciais, pelo reconhecimento e legitimação de suas culturas. Concebemos que esses sujeitos nos permitirá também vislumbrar os processos de identificação étnico-político-raciais de seus contextos sócio-educacionais de maneira a analisarmos, com os sujeitos da pesquisa, suas realidades.
- Professores(as) quilombolas – São professores(as) nascidos(as) e criados(as) nas comunidades quilombolas e que hoje atuam nas escolas em seus territórios (ou em outras comunidades quilombolas). A partir deles(as) esperamos evidenciar como se dá a relação entre a proposta político-epistemológica da educação escolar quilombola levando em conta os símbolos culturais nos quais foram socializados(as), além dos impactos dessas experiências nos processos de construção do conhecimento. Contribuirão também na elucidação de como ocorre a interlocução com as esferas administrativas educacionais, especificamente sobre o processo de institucionalização da educação escolar quilombola.

Nossa experimentação foi realizada com as entrevistas, caderno de campo e a imersão¹⁷ no campo delimitado. Nossa observação no campo toma como base a própria ideia de “limite-tensão” de Viveiros de Castro (2002a), como o método de caso alargado discutido por Santos (1983) e Lage (2013). Ambos debates ultrapassam a área de método

¹⁷ Foram realizadas visitas à comunidade quilombola de Castainho nos meses de novembro de 2017, maio e novembro de 2018 e em fevereiro de 2019.

de observação de campo, mas oferece princípios que consideramos importantes para nossa pesquisa.

O primeiro é a imprescindibilidade da horizontalidade epistemológica dos sujeitos e espaços envolvidos na pesquisa. Dessa maneira, há a necessidade de considerar as autoridades políticas e epistemológicas locais enquanto produzidas e produtoras de sentidos e significados de suas realidades. O que implica também reconhecer que a presença do pesquisador interfere no espaço e seus sujeitos, de forma que, o par observador/observado que vale para quem pesquisa, também vale para o campo e os sujeitos delimitados pelo pesquisador, ou seja, somos observados, estudados.

Outro ponto importante é o intercambiamento de duas linhas aparentemente opostas, mas que se fundem para tornar mais complexo o processo de investigação: profundidade da pesquisa e reflexões amplas do recorte estudado. A ideia de caso alargado possibilita construir um norte que parte da “qualidade e exemplaridade” do caso, ou seja, como as estruturas se adensam em determinadas realidades e, como, a partir disso, podemos refletir sobre as interações com os contextos mais amplos.

Nossa proposta procurou construir conceitos das concepções dos sujeitos a respeito das propostas epistemológicas sobre a educação escolar quilombola e seus pressupostos político-pedagógicos. Utilizaremos também documentos que perpassam a realidade estudada (alguns serão discutidos na seção “Movimento social quilombola e políticas públicas educacionais”) como o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, atas e projetos escolares e das Associações das comunidades quilombolas.

Sobre o “como” e os “por quês”

Para Arroyo (2014) os movimentos sociais negros, indígenas, entre outros, tensionam o Estado e influenciam diretamente na organização social e política através de suas reivindicações, as vezes transformando as relações de poder na sociedade, outras vezes legitimando e mantendo o status quo. Focando nos grupos que foram subalternizados pelo mundo ocidentalizado moderno, o autor vai afirmar que ao serem marginalizados e inferiorizados esses grupos, organizados em movimentos sociais, trazem outras Pedagogias e outros conhecimentos que são construídos e ressignificados a partir de suas práticas e

experiências e que tendem a criticar as instituições e as estruturas de poder que insistem em negar a participação desses sujeitos na elaboração de políticas públicas importantes para o grupo, bem como a negação na participação na vida pública mais ampla.

Arroyo (2014) ainda segue analisando que instituições como as universidades, o mundo do trabalho e as culturas nacionais acabam apagando esses sujeitos e suas contribuições para pensar e viver no/com (o) mundo. Esse apagamento não ocorre de forma ingênua, outrossim se constitui em uma atitude deliberada de exclusão política que foi estendida a diversos grupos sociais inferiorizados e/ou excluídos pela modernidade ocidental.

Um aspecto importante desse apagamento é o caráter colonial-racista que atravessa diversas dimensões da sociedade moderna e que se imbrica a uma rede de hierarquias de poder, as quais reproduzem na concretude do dia a dia as inferiorizações e apagamentos. A reflexão sobre esses aspectos é basilar para nossa pesquisa porque tomamos como aporte para a análise de dados as ideias de geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2017, 2020a, 2020b) e hierarquias de poder (GROSFOGUEL; CERVANTES-RODRÍGUEZ, 2002; GROSFOGUEL, 2011).

Mignolo (2020a, 2020b), baseado no filósofo da libertação Enrique Dussel e no historiador Carl Pletsch, vai refletir sobre a expansão de um forma específica de produção de conhecimento em escala global em detrimento de outras possibilidades. Essa expansão teve início no século XV com a expansão colonial europeia e permanece até os dias atuais e, a forma de produção de conhecimento hegemônica é a ciência moderna.

Vem de Dussel (2005) a discussão sobre os dois conceitos da modernidade: eurocêntrica e subsumida. Para o autor, a modernidade eurocêntrica é uma invenção ideológica que traça a história mundial a partir da Grécia antiga e tomando um rumo de progresso e evolução na Europa, no século XVIII. Nesse sentido ao proporcionar o que foi considerado como uma nova e “melhor” maneira de viver a Europa, “legitimamente”, expandiu para o mundo as possibilidades de uma nova civilização. A modernidade subsumida possui “um sentido mundial” e oculta a classificação mundial entre centro e periferia conquistada por meio da violência colonial. Isso implica em que ao se colocar como “centro” da humanidade e se expandir mundialmente, pela primeira vez na história, a Europa pode se colocar como moderna enquanto classificou o restante do mundo como periferia. Forma-se assim o mito da modernidade europeia sob os signos da universalidade-

mundialidade: “o ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’” (DUSSEL, 2005, p. 30).

Os dois fenômenos que se constituem aí são o eurocentrismo e o mundialismo europeu (tendo a Europa como centro). Essa expansão envolve várias dimensões sociais, da qual o modelo europeu é classificado como superior e, por contraste, classifica como inferiores os modelos não-europeus. Logo, Dussel (2005) afirma:

A Espanha, como primeira nação “moderna” (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da *Gramática* castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros, etc.) abre a primeira etapa “Moderna”: o mercantilismo mundial. [...]. Para nós, a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é o *determinante fundamental da Modernidade*. Os demais determinantes vão ocorrendo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto.

A segunda etapa da “Modernidade”, a da Revolução Industrial do século XVIII e da Ilustração, aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV. A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870).

Esta *Europa Moderna*, desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua “periferia” (p. 28-29).

Nesse sentido as formas de conhecimento elaboradas na e, pela, modernidade europeia foram impostas ao restante do mundo como as formas mais legítimas, ou literalmente, as formas mais verdadeiras de produção de conhecimento. Essas formas permaneceram mesmo após os processos de independência político-administrativa das antigas colônias, de maneira que Pletsch, em sua obra “The three worlds, or the division of social scientific labor”, em 1981, vai identificar uma divisão mundial do conhecimento em pleno pós Segunda Guerra Mundial no século XX.

A ansiedade ocidental causada pela emergência das nações socialistas e, sobretudo, da União Soviética, precipitou a divisão do mundo em três grandes categorias: países tecnológica e economicamente desenvolvidos e democraticamente organizados; países tecnológica e economicamente desenvolvidos governados pela ideologia; e países tecnológica e economicamente subdesenvolvidos. O fundamento desse tipo de distribuição não pode ser necessariamente associado às propriedades dos objetos classificados, mas sim ao lugar de enunciação que cria a distribuição: a enunciação localiza-se no Primeiro e não no Segundo ou Terceiro Mundo (MIGNOLO, 2020b, p. 157).

Logo, o lugar de enunciação teórica que opera por trás da classificação do mundo vem dos países centrais (Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Estados Unidos), os quais impuseram um cânone de pensamento para teorizar sobre as realidades sociais diversas e os quais tomam para si a pretensa superioridade epistemológica. O lugar de enunciação epistemológica demarca globalmente quais sujeitos, quais conhecimentos e quais as formas de sua produção são legítimas ou não, ou ainda são passíveis de dúvida.

Se estabelece assim, uma geopolítica do conhecimento que privilegia certos sujeitos e epistemologias em todo o globo e inferioriza e/ou exclui outros sujeitos e outras epistemologias. Essa ideia de geopolítica do conhecimento possui ainda dois aspectos muito importantes: a naturalização dessa hierarquização epistemológica e o deslocamento dos *loci* enunciativos (MIGNOLO, 2020b).

No primeiro aspecto, a naturalização da hierarquização epistemológica da geopolítica do conhecimento esconde o lugar enunciativo do sujeito que produz o conhecimento. Esse ato de esconder o sujeito enunciativo tem como base o caráter abstrato e universalista das epistemologias ocidentalizadas que partem da fundação da ciência moderna (discutiremos sobre isso de maneira mais aprofundada no próximo capítulo).

O segundo aspecto, traz à tona os sujeitos e as epistemologias diversas que foram excluídas e/ou inferiorizadas pela modernidade ocidentalizada. Ao expor a pluralidade epistemológica do mundo, a expansão e hegemonização de uma forma de conhecimento, a pretensa universalidade do conhecimento científico moderno e a violência do processo colonial dessa expansão, a ideia de geopolítica do conhecimento, ou corpo-política do conhecimento como coloca Grosfoguel (2011) – baseado nas feministas negras e chicanas que trazem para o debate epistemológico o corpo como sendo também a via por onde passa a materialidade da violência que as mulheres racializadas como inferiores pela

colonialidade-modernidade sofrem –, ou ainda a geografia da razão (MIGNOLO, 2020b), permite o deslocamento das formas de pensar para outros sujeitos e outras cosmovisões.

A construção da ideia de modernidade ligada à expansão europeia, tal como forjada pelos intelectuais europeus, foi suficientemente poderosa para durar quase quinhentos anos. [...] – um lócus que, em nome da racionalidade, da ciência e da filosofia, afirmava sua própria superioridade sobre outras formas de racionalidade ou sobre o que, na perspectiva da razão moderna, era não racional. [...]. Diferencial significa aqui um deslocamento do conceito e da prática das noções de conhecimento, ciência, teoria e compreensão articuladas no decorrer do período moderno (p. 162).

Implica assim, em pensar as diferentes cosmovisões como

Esses lugares de enunciação não são, entretanto, opostos dialéticos do lócus de enunciação da modernidade (por exemplo, o sujeito e a subjetividade modernos) na constante invenção e reconstrução do ser e do conceito monotópico de razão. Em vez disso, constituem lugares de intervenções, interrupções da autoinvenção da modernidade (MIGNOLO, 2020b, p. 165).

Mudar a geopolítica do conhecimento nesse caso é deslocar para cosmovisões distintas na medida em que esses sujeitos subalternizados pela colonialidade-modernidade ocidentalizada partem de sentidos diferentes na elaboração e ressignificação dos seus conhecimentos e também na (re)orientação de suas experiências. A expansão epistemológica eurocentrada também foi acompanhada da expansão da cosmologia ocidentalizada, formando o que Quijano (2005) vai chamar de “id-entidade” moderna mundial. Essa cosmologia ocidentalizada age como pano de fundo hierarquizando e dividindo o mundo entre os conhecimentos e cosmologias ocidentalizados como superiores e os conhecimentos e cosmologias não-ocidentais como inferiores, e se ancora no (mito da modernidade eurocêntrica) imperialismo e no monoculturalismo – ao se expandir através da violência ao longo dos cinco séculos da colonialidade-modernidade e, o que permitiu se colocar como o centro cultural de onde brota as soluções epistemológicas mais avançadas do mundo.

Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde

geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” - é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” do cânone de pensamento das disciplinas das universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016, p. 27-28).

Percebendo que há um caráter racista-colonial nas formas de operar e de classificar hierarquicamente as relações sociais, discutiremos sobre outra peça-chave em nossa análise que é a ideia de hierarquias de poder. Não que a geopolítica do conhecimento não traga à tona também a ideia de raça e colonialidade, mas preferimos adentrar esse debate agora para fins didáticos e de organização do texto.

As hierarquias de poder são estruturas sociais, de longo tempo e duração, que subordinam os grupos e materializam suas ações por meio de instituições. Não operam no nível individualizado, ou seja, não é um fenômeno isolado, e sim formas estruturais de poder ativas em várias dimensões da sociedade que reproduzem a subordinação de grupos, em diferentes espaços e de maneiras diversas. Para Grosfoguel (2011) dois aspectos sobressaltam essas hierarquias nas sociedades modernas: a colonialidade e o racismo.

Para o autor, as hierarquias de poder contemporâneas carregam as características coloniais e racistas que tiveram seu germe no século XV e se expandiram por todo o globo. Essas hierarquias vieram se adaptando e ressignificando suas formas de agir, mas não deixaram de lado as bases de sua fundação que se constituem na colonialidade e no racismo. Grosfoguel (2002, 2011) toma como norte as discussões sobre a colonialidade do poder desenvolvidas por Quijano (2005) e as reflexões sobre raça de Fanon (2005) para problematizar e ampliar – ou como o mesmo classifica: para decolonizar – os paradigmas da economia política, visto que partem de um viés economicista e acabam desconsiderando outras formas de subordinação constitutivas à dimensão econômica.

A colonialidade do poder (que discutiremos com mais vagar no próximo capítulo) entrelaça raça e classe e atua na divisão internacional do trabalho, subordinando grupos e impondo formas de trabalho coercitivas construídas durante a expansão do colonialismo europeu (a diferença entre colonialismo e colonialidade também será discutida no próximo

capítulo) no século XV em diante. Ela forma uma “matriz colonial de poder”. A colonialidade do poder demonstra assim, uma permanência e atuação de longa duração, ela expõe a violência colonial que perpassa várias dimensões humanas (sexualidade, autoridade, subjetividade, trabalho e natureza) e traz à tona raça como “princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2011, p. 11).

Nesse sentido, partindo das reflexões de Fanon (2005), para Grosfoguel (2011, 2016), raça é uma classificação que separa o mundo a partir de uma linha, que Grosfoguel chama de linha do humano, dividindo assim a humanidade em duas zonas: zona do ser e zona do não-ser. Nessa equação, o mundo europeu e seus modos de existir ficam do lado da zona do ser, enquanto o restante do mundo foram alocados na zona do não-ser. Para entender melhor essa linha paremos em Fanon para observar como funciona esse mecanismo

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Estas duas zonas se opõem, mas não em função de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, obedecem ao princípio da exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos é demais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde os caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. Os pés do colono nunca estão à mostra, salvo talvez no mar, mas nunca ninguém está bastante próximo deles. Pés protegidos por calçados fortes, enquanto que as ruas de sua cidade são limpas, lisas, sem buracos, sem seixos. A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros.

A cidade do colonizado ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *medina*, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casa umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acorçada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, de árabes. [...].

Este mundo dividido em compartimentos, este mundo cindido em dois, é habitado por espécies diferentes. A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferenças dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas. Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial,

verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça (FANON, 2005, p. 28-29).

Essa classificação é uma tentativa político-social de desumanização total dos grupos não-europeus e teve seu germe nas conquistas coloniais (nossas reflexões sobre raça também serão expostas no próximo capítulo, por hora nosso foco recai nas hierarquias de poder). A desumanização total se revela tanto na classificação racista das formas de viver, ser e existir dos grupos não-europeus, como na violência física, direta, contra esses grupos.

A divisão do mundo em duas zonas não implica necessariamente uma posição geográfica dessas zonas. As críticas que autores como Fanon (2005), Grosfoguel (2002, 2011), Quijano (2005) e Mignolo (2020b) fazem ao que eles chamam de “norte global”, não significa que todos que estão acima da Linha do Equador são incluídos na zona do ser. A classificação atende outro imperativo, que é o racial. As linhas divisórias e as hierarquias de poder operam através do critério racial, logo, por exemplo, embora localizado em algum país como os Estados Unidos da América, a população negra segue sendo subordinada nos postos de trabalho, nas relações sociais diárias, na imprensa, etc.; bem como no Brasil, como um país subordinado, periférico, nas relações globais da divisão internacional do trabalho existem elites brancas locais que reproduzem a subordinação de grupos não-brancos locais. Isso representa a seguinte máxima: há um norte (zona do ser) dentro do sul global (zona do não-ser), e há um sul (zona do não-ser) dentro do norte global (zona do ser).

O pensamento sobre as hierarquias de poder tem como base a reflexão crítica dessa topografia e, como vimos com a geopolítica do conhecimento, essa hierarquização vertical das cosmovisões e epistemologias ao excluir boa parte das formas de pensar o mundo, estreita também, as críticas a essas estruturas de poder, ou como fala Santos (2008): empobrece o pensamento a medida em que amplia os saberes através de uma via única, excludente, como a via da ciência moderna baseada no eurocentrismo e na modernidade ocidental. A estratégia utilizada por Grosfoguel (2011) na elaboração da ideia das hierarquias de poder foi deslocar a geopolítica do conhecimento para o sul global para pensar e refletir a partir e com os pensamentos subalternizados, na tentativa de estabelecer uma crítica mais ampla das estruturas de poder no sistema-mundo moderno-colonial.

What I attempt to do is to shift the location from which these paradigms are thinking. The first implication of shifting our geopolitics of knowledge is that what arrived in the Americas in the late fifteenth century was not only an economic system of capital and labor for the production of commodities to be sold for a profit in the world market. This was a crucial part of, but was not the sole element in, the entangled “package”. What arrived in the Americas was a broader and wider entangled power structure than an economic reductionist perspective of the world-system than what political-economy paradigms and world-systems analysis portrait. A European/capitalist/military/Christian/white/heterosexual/male arrived in the Americas and established simultaneously in time and space several entangled global hierarchies [...] (GROSFUGUEL, 2011, p. 8-9).

Essas hierarquias são constitutivas da modernidade colonial e também são constitutivas entre si, de maneira que a sua separação só pode ocorrer para fins didáticos. Abaixo segue um quadro com as hierarquias de poder expostas por Grosfoguel (2011) e suas classificações.

Quadro 1 – Hierarquias de poder do sistema-mundo moderno-colonial

Hierarquias de poder moderno coloniais	Divisão internacional do trabalho		Sistema interestatal		Étnico-racial		Gênero		Sexualidade		Espiritual		Epistêmica	
Classificação de superioridade/inferioridade	Centro	Periferia	Estados Centrais	Estados Periféricos	Europeu-Occidental	Não-europeu-occidental	Homens	Mulheres	Heterossexualidade	Bissexuais, Transsexuais, Intersexo, Asexuais...	Cristãos	Não-cristãos	Cosmovisão e conhecimentos europeu-occidental	Cosmovisões e conhecimentos não-europeu-occidental

Hierarquias de poder moderno coloniais	Linguística		Estética		Pedagógica		Midiática		Etária		Ecológica		Espacial	
Classificação de superioridade/inferioridade	Línguas europeias	Línguas não-europeias	Alta arte (occidental)	Arte nativa ou primitiva (não-occidental)	Formas de pedagogias ocidentais (baseadas no artesanismo)	formas de pedagogias não-ocidentais	Controle da informação e dos meios de comunicação pelo ocidente	Escassez de acesso aos meios midiáticos globais	Vida produtiva entre 15-65 anos	Vida não-produtiva após os 65 anos	Concepções ecológicas ocidentais	Concepções ecológicas não-ocidentais	Urbano	Rural

Fonte: Grosfoguel (2011).

Assim, dependendo do enfoque em alguma hierarquia, seu caráter constitutivo se entrelaça a outras, como por exemplo, se focarmos na hierarquia de gênero, perceberemos que ela se imbrica com a hierarquia étnico-racial¹⁸, com a hierarquia epistemológica¹⁹, pedagógica²⁰, e assim por diante.

¹⁸Ver os estudos desenvolvidos pelas feministas negras Hooks (2020), Carneiro (2003) e Gonzales (1984), que discutem sobre a opressão racial sofrida pelas mulheres negras ao longo da história colonial, de maneira que há diferenças de lutas e mobilização entre os feminismos branco e negro.

¹⁹Collins (2019) discute de maneira seminal a exclusão racial do pensamento feminista negro de vários espaços sociais, incluindo as universidades e escolas.

²⁰Walsh (2013, 2017), reflete sobre o caráter racial/sexista da ciência moderna que acabam por apartar das pedagogias modernas parte do conhecimento produzido pelas mulheres não-europeias. As obras ainda contam com a contribuição de várias autoras que refletem sobre as experiências coloniais nos locais onde

As hierarquias também não operam universalmente da mesma maneira, elas adquirem formas locais – que se conectam com as hierarquias coloniais globais – articulando e mobilizando diferentes aspectos estruturais. Essas diferenças, chamadas de heterogeneidade histórico-estrutural, representa as diferenças locais das histórias coloniais ao longo do globo. Embora a empresa colonial tenha se expandido mundialmente, em cada local ela se adaptou e tomou contornos próprios de opressão, conservando os princípios orientadores das hierarquias coloniais. Logo, a maneira como a colonialidade foi incorporada num país periférico possui diferenças quando comparadas aos países que se constituíram como metrópoles durante as conquistas coloniais. Para Grosfoguel (2011)

The notion of “structural heterogeneity” implies that multiple forms of labor co-exist within a single historical process. Contrary to orthodox Marxist approaches, there is no linear succession of modes of production (slavery, feudalism, capitalism, etc.). From a Latin American peripheral perspective, as a general trend these forms of labor were all articulated simultaneously in time and entangled in space between “free” forms of labor assigned to the core or European origin populations and “coerced” forms of labor assigned to the periphery or non-European populations. Capitalist accumulation at a world-scale operates by simultaneously using diverse forms of labor divided, organized and assigned according to the racist Eurocentric rationality of the “coloniality of power” (p. 23).

A imposição violenta de formas de trabalhos coercitivas às populações classificadas racialmente como inferiores foi constitutiva da acumulação de riquezas nas metrópoles durante as conquistas coloniais e, posteriormente da “emergência” dessas metrópoles como países centrais em um mundo periférico por elas. Da mesma forma que colonialidade e modernidade são constitutivas, a expansão das formas hegemônicas de trabalho e seus recursos envolvidos só foi possível com a violência colonial e a transformação (e genocídio) de milhares de pessoas em braço de trabalho forçado.

Expostos esses aspectos da geopolítica do conhecimento e das hierarquias de poder moderno-coloniais que se constituem em discussões importantes na nossa análise/construção dos dados de pesquisa e da observação de campo, na qual adotamos uma estratégia ao mesmo tempo epistemológica e conceitual.

Primeiramente a estratégia foi epistemológica porque nossa intenção foi deslocar a geopolítica do conhecimento para pensar a realidade das políticas públicas educacionais

escolares. A saber, partimos dos sujeitos da comunidade quilombola de Castainho para pensar as políticas públicas educacionais escolares. Conceitual porque, nos termos de Viveiros de Castro (2002), tomamos as ideias da comunidade quilombola de Castainho como conceitos. Conceitos elaborados diante de problemas de sua relação com o real. E, diante disso, experimentamos colocar em relação as concepções dos sujeitos quilombolas com as nossas e, na medida que, as concepções partem de nossa relação com o real, tentamos estabelecer esse deslocamento nas nossas análises: articular diferentes pontos de vista sobre um dado problema, dada a sua característica relacional.

Peço permissão para falar na primeira pessoa do singular nessa parte, para melhor adequação textual. Essa estratégia conceitual teve o intuito de se somar às imersões em campo: minha intenção foi articular o máximo as experiências na observação participante na comunidade e nas entrevistas com os sujeitos me deixando perpassar, atravessar e deslocar por suas falas para, então, pensar o campo das políticas públicas educacionais escolares. Eu baseei essa estratégia também na ideia de construir “com” e, “a partir de²¹”, esboçada por Mignolo (2020b) para atender aos objetivos dessa pesquisa e a minha cumplicidade com a abordagem teórico-metodológica exposta.

Não é minha intenção fazer tábula rasa de mim mesmo, são anos dentro do espaço acadêmico e de dedicação ao campo de estudos da educação escolar, logo os conceitos e debates da área fazem parte de minha rotina de discussão e reflexão. Adotar esse tipo de postura foi uma estratégia para maximizar o deslocamento de minhas concepções sobre a área em questão. Também não foi minha intenção descrever tal e qual a concepção dos sujeitos da comunidade quilombola de Castainho em termos de elementos epistêmicos e políticos sobre as políticas públicas educacionais escolares. O que fiz foi uma ficção, no sentido daquilo que já debati antes nesse capítulo quando discuti sobre etnografia. Porém, diferentemente de uma ficção cinematográfica ou literária, eu quero e tenho o dever de expor os termos dessa ficção e como cheguei até ela. Esse caráter ficcional em nada tem a ver com um devaneio ou solilóquio do espírito, mas carrega nele os sujeitos, as instituições e as hierarquias que me perpassam – assim como as ficções cinematográficas e literárias também carregam. É contingente, é contraditório e não é só meu, logo, tentei prosseguir com cuidado.

²¹Mignolo (2020b) reflete sobre a importância do “lugar da teorização”, ou seja, “ser de”, “vir de” e “estar em”. Considero importante levarmos a sério esses lugares de teorizações diferentes na construção/análise dos dados dessa pesquisa, e é aí que reside a pertinência do construir “com” e, “a partir de”.

Essa estratégia conceitual-metodológica também tem um lado espacial-epistemológico que pode ser sentido nas nomeações das Partes I e II da pesquisa, respectivamente “O que vem de ‘cá’” e “O que vem de ‘lá’”. Essa classificação que adotei colocando o “cá” e o “lá” entre aspas remete às falas dos sujeitos entrevistados²² e que eu tento trazer para o texto como uma forma de tensionar com as fronteiras entre quem pesquisa e os sujeitos da pesquisa.

Quando coloco a Parte I sob o signo do “cá” não pretendo me entrincheirar do lado intelectual acadêmico por excelência que se desdobra analisando meticulosamente os sujeitos objetificados da epistemologia ocidentolocêntrica. O “cá” representa que esse lugar universitário é eivado da presença e dos conhecimentos desses sujeitos entrevistados e, que, eu não teria me lançado nas perguntas de pesquisa que faço, nas reflexões de pesquisa que faço, se não fosse pelas experiências desses sujeitos.

Seguindo quase a mesma via, a Parte II com a taxa “lá” não tem o intuito de exotizar uma comunidade quilombola isolada no tempo e no espaço da sociedade, “pura” nos princípios quilombolas, como se existissem tais princípios. O “lá” aspeado traz à tona a ressignificação constante desses sujeitos, mas evidencia também que, quem escreve esse relatório sou eu e, portanto, é um “lá” fictício, um “lá” que é uma reflexão de algumas dimensões da realidade da comunidade quilombola de Castainho empreendida por mim.

Daqui em diante retomo a segunda pessoa do plural. As entrevistas realizadas²³ tiveram 4 eixos: comunidade quilombola, educação quilombola, educação escolar quilombola, e políticas públicas educacionais. A partir da observação de campo e das entrevistas tentamos construir elementos políticos e epistêmicos importantes para a educação da comunidade quilombola de Castainho e como esses elementos atravessam a educação escolar quilombola na escola municipal Virgília Garcia Bessa localizada no território da comunidade. O quadro abaixo permite ilustrar essa parte da análise.

²²Os sujeitos entrevistados fazem uma classificação relacional entre o “cá”, comunidade quilombola de Castainho, e o “lá” os espaços, cosmovisões e sujeitos que não são da comunidade. Na pesquisa eu inverteo essa classificação: me coloco como o “cá” e posiciono a comunidade e seus sujeitos como “lá”. A ideia é mostrar a constitutividade entre o sujeito que pesquisa e os sujeitos da pesquisa.

²³O instrumental utilizado nas entrevistas encontram-se no Apêndice dessa pesquisa.

Quadro 2 – Elementos políticos e epistêmicos da educação quilombola e da educação escolar quilombola na comunidade de Castainho

Educação quilombola	Educação escolar quilombola
Experiências dos sujeitos da comunidade nas lutas diárias pela (re)produção de suas formas de ser e existir	Organização sócio-política
	- adequação escolar aos princípios sócio-políticos da comunidade
	- legitimar a comunidade como um território de luta nos espaços da escola
Formas próprias de construção/validação de conhecimentos, levando em conta as experiências dos sujeitos da comunidade	Conhecimentos, sujeitos e suas experiências
	- contar a história da comunidade a partir de seus sujeitos
	- participação direta das lideranças e outras pessoas experientes da comunidade nas atividades da escola
Formas próprias de conceber a territorialidade e as relações entre os sujeitos da comunidade	- legitimação dos conhecimentos da comunidade em atividades escolares
	Território e coletividade
	- localização da escola no "centro" da comunidade
	- utilização de importantes espaços da comunidade em atividades escolares
	- fomento de atividades coletivas e colaborativas
	- participação nas festas de partilha da comunidade

Há assim duas dimensões importantes que não podem ser confundidas e nem subsumidas: a educação quilombola e a educação escolar quilombola. Embora entrelaçadas são dimensões diferentes e apresentam dinâmicas diferentes. As constantes reivindicações e lutas ao longo da história da comunidade quilombola de Castainho nos fez perceber que o enfrentamento de algumas hierarquias de poder que dizem respeito diretamente à vida da comunidade impactam a educação escolar quilombola. Dessa forma a educação escolar quilombola na escola da comunidade contribui para o enfrentamento dessas hierarquias. Essas tensões que perpassam a comunidade e a escola estão representadas nos quadros 3 e 4

Quadro 3 – Educação quilombola e as hierarquias de poder moderno-coloniais

Comunidade quilombola de Castainho	
Elementos políticos e epistêmicos	Hierarquias de poder
Experiências dos sujeitos da comunidade nas lutas diárias pela (re)produção de suas formas de ser e existir	Epistêmica/ Étnico-racial*
	- desvalorização da cosmovisão quilombola
	- violência e ameaças contra os sujeitos da comunidade
Formas próprias de construção/validação de conhecimentos, levando em conta as experiências dos sujeitos da comunidade	Pedagógico/Epistêmica/Étnico-racial
	- inferiorização e/ou exclusão das formas de produzir conhecimento, dos conhecimentos e das pedagogias quilombolas
	- morosidade na construção de instituições escolares públicas no território quilombola ou próximas a ela
Formas próprias de conceber a territorialidade e as relações entre os sujeitos da comunidade	Espacial/Ecológica/Trabalho/Étnico-racial
	- desvalorização dos espaços rurais
	- entraves no processo de titulação e integralização do território
	- violência e ameaças contra os sujeitos da comunidade**
	- desvalorização das formas coletivas de trabalho da comunidade

* assim como Grosfoguel (2011), consideramos importante analisar as hierarquias de poder tomando o étnico-racial como uma hierarquia que atravessa todas as outras. Ao longo de sua história, nesse caso, as pessoas da comunidade de Castainho, ao serem negras e quilombolas, estão sujeitas a hierarquia étnico-racial.

** consideramos que a violência e as ameaças sofridas pelas pessoas da comunidade de Castainho são ao mesmo tempo uma forma de impedir a reprodução da vida da comunidade, bem como uma forma de cercar a regularização do território ao tentar expulsar as famílias quilombolas através do medo.

Quadro 4 – Educação escolar quilombola e as hierarquias de poder moderno-coloniais

Educação escolar quilombola em Castainho	
Elementos políticos e epistêmicos	Enfrentamento as hierarquias de poder
Organização sócio-política	- fortalecimento e legitimação da comunidade como produtora autônoma de suas formas de ser e existir - apoio na luta contra ameaças internas e externas
Conhecimentos, sujeitos e suas experiências	- fortalecimento e legitimação dos conhecimentos, de suas formas de produção e validação, bem como das experiências dos sujeitos quilombolas - apoio na luta pelo direito a uma educação escolar que respeite a cosmovisão quilombola
Território e coletividade	- fortalecimento e legitimação do território quilombola como espaço de produção, vida e cultura - fortalecimento e legitimação da coletividade como princípio importante na vida da comunidade e na relação com o território - apoio na luta pela regularização do território

Quando refletimos sobre as contribuições da comunidade de Castainho para pensar as políticas públicas educacionais escolares, percebemos que as hierarquias de poder também se desdobram nesse campo operando de uma forma mais específica na elaboração e na materialidade das políticas. Dessa forma, com base nos elementos políticos e epistêmicos da educação quilombola e da educação escolar quilombola construídos com Castainho analisamos alguns princípios que perpassam as políticas públicas educacionais escolares, os quais tensionam com as concepções dos sujeitos entrevistados e com as lutas e reivindicações educacionais e escolares da comunidade. O quadro 5 representa esse debate

Quadro 5 – Pontos de tensão entre os desdobramentos das hierarquias de poder nas políticas públicas educacionais escolares e a concepção de educação escolar quilombola em Castainho

Comunidade quilombola de Castainho e escola		Políticas públicas educacionais escolares	Pontos de tensão
Educação quilombola	Educação escolar quilombola	Hierarquias de poder e seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais escolares	
Experiências dos sujeitos da comunidade nas lutas diárias pela (re)produção de suas formas de ser e existir	Organização sócio-política	Separação entre política e ontologia	A comunidade sempre reivindicou suas lutas por políticas públicas a partir de suas cosmovisões
Formas próprias de construção/validação de conhecimentos, levando em conta as experiências dos sujeitos da comunidade	Conhecimentos, sujeitos e suas experiências	Hierarquização de saberes e sinonimização educação-escola	A articulação dos conhecimentos da comunidade com os de outras comunidades quilombolas, bem como de outras populações negras urbanas, assim como de outros grupos inferiorizados pelo sistema-mundo moderno-colonial é uma estratégia importante nas suas lutas por políticas públicas
Formas próprias de conceber a territorialidade e as relações entre os sujeitos da comunidade	Território e coletividade	Individualismo e competitividade	A coletividade é um aspecto que perpassa o processo de construção da reivindicação política da comunidade

À grosso modo, nossa análise/construção de dados tomou esse percurso de elaboração e suas discussões mais aprofundadas encontram-se na Parte II da tese. Essa parte está organizada em dois capítulos: no capítulo 5 organizamos as reflexões com base nos elementos políticos e epistêmicos da educação quilombola e da educação escolar quilombola; no capítulo 6, o debate sobre as políticas públicas educacionais escolares é animado por epígrafes e subtítulos que partem das falas dos sujeitos entrevistados.

Para nós é importante lembrar que a pesquisa foi um esforço que mobilizou diversos sujeitos e ações, mas que ela também é uma delimitação de uma parte infinitesimal da realidade para fins de análise. Porém, isso não nos impede de esboçar o que almejamos e nossos posicionamentos dos “comos” e dos “porquês” desse recorte. Gostaríamos assim, de fechar esse capítulo com uma fala muito apropriada de Mignolo (2020b)

Todos sabemos que o conceito de Razão introduzido por René Descartes não só teve importância filosófica e metafísica, mas foi um princípio crucial para desenvolver e administrar o espectro mais amplo da sociedade. Consequentemente, devemos esperar que novas formas de racionalidade, emergindo de experiências subalternas, não apenas terão um impacto sobre a filosofia e o pensamento social, mas também sobre a reorganização da sociedade. Pensar a partir de experiências subalternas deve contribuir tanto para a autocompreensão quanto para as políticas públicas, que criam condições para transformar (e estigmatizar) as relações de subalternidade. [...] o preconceito contrário é a crença comum de que pessoas que *são de* algum lugar no coração do império têm a competência necessária para teorizar, não importa *o quê*, simplesmente porque se pensa que teorizar é a prática universal da razão moderna. Esse preconceito apoia-se na distribuição ideológica do conhecimento nas ciências sociais e humanas, paralelamente à distribuição geopolítica do planeta entre Primeiro, Segundo e Terceiro Mundos. Ou, em outras palavras, enquanto a razão moderna, baseada no legado da Renascença e do Iluminismo, e não nas heranças coloniais, responde pela fundação das ciências humanas e sociais durante o século 19, a *razão subalterna* revela uma mudança de terreno em relação à própria fundação da razão moderna como prática cognitiva, política e teórica (MIGNOLO, 2020b, p. 156).

Esperamos engrossar o coro dos que lutam pela ideia de justiça social mais ampla, que envolva diferentes cosmovisões, seus sujeitos, suas vidas e seus modos de ser e existir.

3 O POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Nessa parte do texto debatemos sobre a Rede Modernidade/Colonialidade trazendo conceitos importantes para compreender a realidade pesquisada. Inserimos como a Pedagogia enquanto disciplina científica, e o pedagógico enquanto discurso educativo, se constituiu de características coloniais racistas e epistemicidas dentro do mundo ocidentalizado.

Nosso intento é compreender como o campo educacional e suas práticas tomaram como pano de fundo bases coloniais-modernas e se travestiram em torno de um discurso emancipatório que aprofundou ainda mais as exclusões e inferiorização de determinadas formas de ser, estar e produzir conhecimentos sobre o mundo. Discutimos sobre o caráter político dessas práticas no campo das relações de poder assimétricas produzidas pelas hierarquias de opressões coloniais, porquanto o discurso pedagógico, a educação escolarizada e a ciência moderna compõem dimensões estratégicas e importantes também no campo das políticas educacionais. Concebemos que ao estruturar um sistema escolarizado que privilegia a escola e o método científico modernos, tais políticas tomaram como base o guião colonial do racismo epistêmico.

Rede modernidade/colonialidade

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala – las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial – que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías – las pedagogías – de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar do poder colonial (WALSH, 2017).

As diversas perspectivas decoloniais tiveram grande impulso dentro das academias após a década de 1990 com os debates realizados pelos grupos latino-americano e sul-

asiático de estudos subalternos. Os vários encontros²⁴ promovidos nas universidades Central de Venezuela, Binghamton (Nova York), Javeriana (Bogotá), Duke (Carolina do Norte) e outras, nos anos de 1990 e 2000, acarretou na separação de membros de ambos grupos por vários motivos, entre os quais predominou o posicionamento político-epistemológico de seus participantes: enquanto alguns utilizavam um cânone que remetia aos clássicos pós-estruturalista e pós-moderno ocidental para analisar as realidades latino-americanas, outros defendiam a ideia de criar novos olhares que partissem das epistemologias locais de forma a criticar os olhares teóricos universalistas construídos pelas ciências modernas.

É a partir dessa dissolução que parte do grupo latino-americano com ideias radicais de criar novos olhares por meio de perspectivas outras toma impulso dentro das academias formando uma grande rede²⁵ com movimentos sociais, pensadores(as) e outras universidades e grupos ao redor do mundo. Esta grande rede constitui as diversas perspectivas decoloniais, e é a partir delas que nos utilizaremos de algumas ideias que consideramos importantes para analisar o campo das políticas públicas educacionais.

Há alguns pontos que são comuns aos pensadores e pensadoras da rede Modernidade/Colonialidade que estão (re)construindo²⁶ as perspectivas decoloniais e é importante destacar entre elas as noções de colonialidade do poder e de sistema-mundo moderno-colonial.

Segundo essas perspectivas, em 1492, com as conquistas das Américas foram implantadas nesses territórios instituições espanholas e portuguesas²⁷ as quais já vinham tomando um contorno racista-colonial na própria península ibérica. O movimento que

²⁴ Para maiores detalhes ver Castro-Gómez e Mendieta (1998) e Balestrin (2013).

²⁵ Essa rede é conhecida como rede Modernidade/Colonialidade, pois tomam a modernidade como um projeto colonial e não como um projeto emancipatório, sendo assim, duas dimensões constitutivas de um mesmo projeto político-econômico-cultural.

²⁶ É importante frisar que esse ponto histórico o qual estabelecemos como “impulso das perspectivas decoloniais dentro das academias” é um ponto bastante limitado, mas serve para indicar uma maior convergência desses debates nesses espaços. O que os(as) pensadores(as) decoloniais afirmam é que desde o momento em que Cristóvão Colombo chegou aos territórios que hoje conhecemos como Américas e implantou aqui a empresa ocidentalocêntrica colonial, passou a existir a resistência decolonial.

²⁷ Espanholas e portuguesas também são palavras limitadas, pois até esse período da história não há ainda uma noção “fechada” de Estado-Nação como conhecemos agora (QUIJANO, 2005). Tal imprecisão eu estendo também para as palavras europeus, Europa e ocidente, pois também nesse período são ideias que estão no germe da criação. Mas é importante enfatizar que a lógica por trás dessas palavras toma corpo após as conquistas do século XV.

começou com a expulsão dos muçulmanos e judeus na península ibérica e a lógica de desenvolvimento de “um povo, uma religião e uma nação” (GROSFOGUEL, 2013) foi transplantada para os territórios que hoje conhecemos como “Américas” e aplicada aos povos que viviam neles.

Porém, longe de assemelhar-se com o ocorrido com os muçulmanos e judeus, aos quais ainda coube a possibilidade de conversão ao cristianismo, aos povos cunhados como indígenas no momento da conquista não coube essa possibilidade de conversão: eram povos “sem fé, sem lei e sem rei” (SCHWARCZ, 1993, 2012), ou mais enfaticamente, sem alma. É a partir daí que se funda a lógica da ideia de raça, ou seja, a partir do contato entre europeus e indígenas como uma forma de legitimar uma pretensa superioridade e domínio sobre os territórios até então “desconhecidos”, para espanhóis e portugueses.

Para Schwarcz (1993), nessa lógica, há superiores e inferiores, e há também humanos, subhumanos e não-humanos. Os superiores/humanos correspondiam aos europeus, os inferiores/não-humanos correspondiam aos indígenas e africanos, e os subhumanos (também inferiores), correspondiam os asiáticos, os quais ainda eram, segundo essa mesma lógica, passíveis de evoluírem, mas não muito para se tornarem “igualmente” superiores. Traçada essa linha que divide o mundo em humanos e não-humanos outras ideias começaram a se consolidar e a carregar consigo essa clivagem até alcançar um nível de formalização nas teorias sobre raça do século XVIII.

A racialização das relações sociais no mundo após 1492 perpassou todas as instituições que iam se consolidando nas Américas. Para Quijano (2005), o processo de colonização permitiu o controle de várias dimensões da vida das populações mundiais de maneira imbricada, de uma forma jamais vista na história:

Em primeiro lugar, o atual padrão de poder mundial é o primeiro efetivamente global da história conhecida. [...] é o primeiro em que cada uma dessas estruturas de cada âmbito de existência social, está sob hegemonia de uma instituição produzida dentro do processo de formação e desenvolvimento deste mesmo padrão de poder. Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-Nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 113).

Dessa forma a colonialidade do poder como uma estrutura complexa e atuante no nível global perpassa o que Wallerstein (1976) chamou de “sistema-mundo”. Uma forma de conceber a realidade, a autoridade, a economia, a natureza e seus recursos naturais, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento que se expandiu, de maneira violenta e excludente, por todos os povos do globo.

Daí, a ideia de raça não atua apenas na cor da pele, ao inferiorizar, desumanizar certos grupos; o racismo desumaniza suas formas de vidas, suas culturas, seus conhecimentos, suas espiritualidades, suas formas de organização política. O conceito de colonialidade do poder nos permite enxergar o racismo como estrutural e como constitutivo de um complexo sistema de classificação e atuação social.

Findo os processos de colonização, tanto nas Américas como na África e Ásia, a colonialidade do poder não encerrou sua influência. Colonialismo e colonialidade encontram sua diferença: o primeiro é um modelo político-jurídico-administrativo de dominação, o segundo uma forma de poder complexa e estrutural que permeia e constitui as relações sociais, como debatemos anteriormente.

A entrada da modernidade ocidental após o século XV e toda sua promessa de emancipação via razão e secularização também não foi o suficiente para barrar a colonialidade do poder.

A ideia de modernidade traz consigo uma complexa rede que (re)cria normas, valores, formas de viver e, implica nas relações estabelecidas entre as pessoas e entre as pessoas e os espaços, que se expandiu mundialmente depois das conquistas das Américas. Partindo de uma expansão civilizatória essa rede de costumes e instituições alterou significativamente o comportamento e formas de organização político-sociais de diversos grupos que habitavam o globo, seja através da imposição violenta concreta (genocídio, formas de organização do trabalho, administração colonial, etc.) como por meio de construção e reprodução do mito da modernidade (DUSSEL, 2001).

Assim, no decorrer dos anos a ideia de modernidade tornou-se algo visto como natural, um processo histórico que não podia ser parado, pois partia de uma necessidade social a ser alcançada com o tempo. Conjuntamente, determinadas formas culturais, sociais, políticas e econômicas também foram tomadas como algo natural das sociedades que iam tomando os contornos da modernidade ocidentalizada. Podemos tomar como exemplo as colônias nas Américas onde, pouco a pouco com o processo de expansão

moderna, foram dizimadas as formas culturais, sociais, políticas, econômicas, espirituais dos grupos locais para a implantação do projeto moderno/colonial, tomando como legitimidade a premissa de que tais grupos eram não-civilizados (ou não-modernos) a civilizar (ou modernizar).

O que ressalta dessa ação modernizadora é a classificação entre modernos/civilizados e não-modernos/não-civilizados tomada como algo natural (LANDER, 2005). A modernidade parte de uma classificação arbitrária que tem como seu constitutivo a classificação racial, assim sendo: branco/superior/europeu/moderno e seu oposto negro ou indígenas/inferior/não-europeu/não-moderno.

Ao se colocarem como “herdeiros” de uma cultura e história superiores e melhores, os povos europeus, mais especificamente, italianos, alemães, ingleses, franceses, espanhóis e portugueses²⁸, impuseram seu projeto modernizador ao mundo. Diferentemente da conduta etnocêntrica de outros grupos humanos ao longo da história, esses povos europeus (eurocentrismo) expandiram seus modos de vida para todo o globo (sendo assim, uma construção particular que se elevou, hegemonicamente, ao universal).

Fica estabelecida a partir daí a ligação que se quer invisível: a modernidade só se tornou possível com o colonialismo (assim como esse só se tornou concreto com a colonialidade). Para Dussel (2001), foi através da exploração, acumulação e centramento das riquezas pilhadas das colônias nas Américas que o projeto de modernidade se consolidou: unificação da Península Ibérica, Revolução Industrial, Iluminismo e o estabelecimento dos Estados-Nação com a Revolução Francesa.

La Modernidad, como nuevo “paradigma” de cotidiana, de comprensión de la historia, de la ciencia, de la religión, surge al final del siglo XV y con el dominio del Atlántico. El siglo XVII es ya fruto del siglo XVI; Holanda, Francia, Inglaterra, son ya desarrollo posterior en el horizonte abierto por Portugal y España. América Latina entre en la Modernidad (mucho antes que Norte América) como la “otra cara” dominada, explotada, encubierta (DUSSEL, 2001, p. 354).

Se partimos desse ponto de vista a modernidade atua mais como um projeto colonial-civilizatório que um projeto emancipatório, carregando consigo um aparato entrelaçado de controle e regulação das várias dimensões da vida humana. Tomando o

²⁸ Lembrando mais uma vez, que até então no século XV, essas identidades nacionais ainda estavam em construção.

padrão europeu como sendo a mais elevada forma de viver esse padrão de poder global implicou “um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto” (QUIJANO, 2005, p. 113), hegemonizando instituições concebidas como universais (o Estado-Nação, a família burguesa, a empresa capitalista, a racionalidade eurocêntrica, o gênero masculino e a heterossexualidade, a expropriação da natureza) imbricadas com a ideia de inferioridade/superioridade racial.

Daí, posteriormente, o desenvolvimento das ciências nos séculos XIX e a formação dos Estados-Nação se caracterizaram mais como uma renovação de um projeto colonial, do que uma ruptura com ele. No Brasil, da empresa portuguesa de Cabral ao império de D. João VI e depois à república, o que ocorreu foi uma série de re-atualizações do projeto moderno-colonial-ocidental-patriarcal-racista-cristão-branco.

A imposição da velha ideia de “um só povo, uma religião e uma nação” sob uma nova roupagem traz em si (também com uma nova roupagem) as noções de racismo, sexismo, autoridade e conhecimento. Em nome de um Estado-Nação unido vários povos foram exterminados e classificados como inferiores, no caso específico brasileiro, as populações indígenas, negras e ciganas.

Se a modernidade, a colonialidade do poder e as conquistas das Américas são constitutivos e, por mais que esses eventos tenham tomado amplitude mundial, as alteridades não foram totalmente erradicadas. Para além dos genocídios e epistemicídios realizados ao longo dos séculos XV e XVI, esse “outro” criado pelo padrão de poder moderno resistiu dentro dos territórios coloniais e mais adiante dentro dos Estados-Nação. Devido a imposição de uma nova configuração de administração do território, muitos grupos considerados como esse “outro” (indígenas, negros, quilombolas, ciganos, ribeirinhos) perderam a soberania sobre suas formas de organizar a vida, tendo que adaptar suas instituições de forma a sobreviver dentro do mundo moderno que se impunha.

No Brasil, as lutas e formas de resistência ocorreram por via de rebeliões diretas (as “guerras do recôncavo”, a Revolta de Ajuricaba, a Cabanada e a Cabanagem, a formação dos quilombos, a Revolta dos Malês e Canudos, por exemplo) e da própria sobrevivência por meio da resignificação das formas de vida na rotina diária desses povos que foram subalternizados pelo sistema-mundo (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

A modernidade tentou ocultar essa alteridade negando-as, hora atribuindo o estatuto de inferioridade e legitimando a imposição, hora obrigando a todos os grupos a sobreviverem dentro desse sistema imposto. As contradições surgiram não apenas com as revoltas, mas também com a cooptação dos revoltosos (como no caso da Balaiada no Maranhão) e a reprodução do ideal colonial-racista de que tais povos (negros, indígenas e pobres mestiços da colônia) almejavam “mais modernidade” (pois era uma oportunidade de melhorarem seus intelectos com a contribuição das instituições europeias) apenas reformando as estruturas da colonialidade do poder, mas sem transformá-la profundamente. Alguns casos, como a formação dos quilombos, foram tentativas de oposição ao sistema vigente chegando a construir organizações político-sociais outras dentro do território colonial (REIS; GOMES, 1996; MOURA, 1987; NASCIMENTO, 1980).

Numa tentativa de crítica radical da modernidade Dussel propõe a superação do mito da modernidade: a naturalização de uma linearidade histórico-cultural que vai da selvageria a civilização tomando como padrão de superioridade (racial, cultural, social, econômica, política e epistemológica) as culturas européias (Inglaterra, França, Itália, Alemanha, Espanha e Portugal); o universalismo que esconde a particularidade da ideia de modernidade que se expandiu mundialmente; e a ocultação da necessidade dos genocídios e conquistas dos povos e territórios das Américas, África e Ásia.

Sólo cuando se niega el mito *civilizatorio y de la inocencia* de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa (y aún em Europa misma), y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la “razón emancipadora”. Se supera la razón emancipadora como “razón liberadora” cuando se descubre el “eurocentrismo” de la razón ilustrada, cuando se define la “falacia desarrollista” del proceso de modernización hegemónico. Esto es posible, aún para la razón de la Ilustración, cuando éticamente se descubre la dignidad Del Otro (de la otra cultura, del otro sexo y género, etcétara); cuando se declara inocente a las víctimas desde la afirmación de su Alteridad como Identidad en la Exterioridad como personas que han sido negadas por la Modernidad (DUSSEL, 2001, p. 355-356).

O Que o autor chama de “transmodernidade” aponta para a transcendência da dialética (negação do que é externo) para o momento analético (superação da totalidade interna e externa, afirmando a exterioridade como algo que nunca esteve externo e sim

como uma criação interna ao sistema, na tentativa da criação de algo novo e revolucionário). Trata-se de uma construção ético-política de novas sociabilidades co-realizadas com a Alteridade (os classificados como “outros” da modernidade), ato impossível dentro do projeto moderno que opera via a negação, enquanto a transcendência da modernidade operaria via “incorporação partindo da Alteridade” (DUSSEL, 1996).

A analética engloba a transcendência no campo das subjetividades e na materialidade porquanto são dimensões constitutivas da experiência humana e, se aparecem como esferas fechadas em sua totalidade e independentes entre si, esse efeito é oriundo do paradigma moderno das instituições humanas. A transmodernidade visa mudanças nas instituições hegemônicas modernas de forma a impactar nas relações sociais de opressão sem incorrer em uma ideia cientificista de mudança social (GROSFOGUEL, 2007; QUIJANO, 2010).

Assim, é importante elucidar que tomamos a modernidade e a colonialidade do poder como constitutivos, bem como a ideia de raça como estruturante desse padrão de poder mundial. Partiremos daqui para discutirmos sobre pedagogia e escola na tentativa de compreender e problematizar o desenvolvimento e construção dessas duas realidades no interior do sistema-mundo moderno-colonial, especificamente no contexto brasileiro, considerando as tensões e conflitos oriundos da classificação, subalternização e negação das populações consideradas como os “outros”.

A(s) pedagogia(s) através dos olhares das perspectivas da Rede Modernidade/Colonialidade

Após as discussões realizadas pela rede Modernidade/Colonialidade ao longo dos anos 1990 e 2000 a ideia de colonialidade do poder foi sendo desdobrada e utilizada para dar conta de outras opressões mais específicas da vida humana no sistema-mundo moderno-colonial. Porém, ao especificar determinada área onde a colonialidade ocorre não significa e nem deve-se perder de vista sua conexão com outras dimensões da opressão imposta pelo dito sistema. A colonialidade do saber é um dos exemplos do desdobramento do conceito de colonialidade do poder desenvolvido pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander para explicar os processos de colonialidade no campo epistemológico.

Para Lander (2005), colonialidade do saber e diversidade epistêmica estão envolvidos no atual sistema-mundo moderno colonial:

Da constituição histórica das disciplinas científicas que se produz na academia ocidental interessa destacar dois assuntos fundacionais e essenciais. Em primeiro lugar está a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. A sociedade industrial liberal é a expressão mais avançada desse processo histórico, e por essa razão define o modelo que define a *sociedade moderna*. [...]. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta (p. 13).

Logo, a colonialidade do saber coloca a ciência moderna como única possibilidade legítima de produção do conhecimento e desautoriza todas as outras epistemologias, seus(uas) pensadores(as) e suas formas de vida. Tomamos como importante a contribuição de Collins (1989) para esse debate quando, a partir da experiência do feminismo negro, discorre sobre epistemologia como algo mais profundo e que envolve outros conhecimentos, outras formas de produção, legitimação e autoridade do conhecimento.

Epistemologia portanto, não se refere apenas aos conteúdos dos saberes aceitos ou não aceitos, mas diz respeito a uma rede de sujeitos, processos e espaços, nos quais a colonialidade do saber opera selecionando a legitimidade de cada um desses elementos. Esse processo de hierarquização e seleção de conhecimentos se dá por via da classificação racial entre superioridade e inferioridade, sendo assim: branco-europeu/ciência moderna/conhecimento; e negros e indígenas não-europeus/magia/não-conhecimento.

Essa classificação que toma raça como estruturante dessa relação foi chamada de racismo epistêmico (GROSFUGUEL, 2013). Nesse racismo epistêmico há uma ocultação que esconde ao mesmo tempo essa clivagem inferior/superior, e também os corpos-políticos que operam por trás dessa clivagem e, para melhor discutir sobre essa ocultação é necessário evocar uma contextualização com o ponto zero da ciência moderna e a crítica à colonialidade do saber.

Ponto zero é um conceito desenvolvido por Santiago Castro-Gómez e se refere a um suposto caráter de neutralidade político-epistemológica reivindicado pelos métodos das ciências modernas e aparece ligada a um grande mito: a separação cartesiana entre corpo e mente, entre a razão e o mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A separação entre corpo e mente advogava a ideia da existência de uma fonte de onde brotava a razão e a possibilidade de acessá-la para colher os conhecimentos que dariam sentido a uma realidade absoluta, justificando assim a objetividade neutra e universalidade desses conhecimentos. Por outro lado, para além de outras implicações, ao afirmar que todo corpo não é capaz de raciocinar senão através da razão/mente que está “localizada exclusivamente na alma”, essa separação serviu para justificar um outro mito evolucionista/racista, e também dualista, entre o evoluído/europeu e o primitivo/não-europeu, pois, segundo o pensamento da época, os não-europeus não possuíam alma e, portanto, não podiam acessar a razão e nem tampouco produzir conhecimentos.

Integra-se ao dualismo cartesiano a ideia de auto-geração do conhecimento por via de um debate interno, sozinho, do conhecedor consigo próprio (a redundância aqui é proposital), através do qual a verdade (com “V” maiúsculo) absoluta é alcançada. Qualquer particularidade da produção de conhecimento é extirpada desse método: é um conhecimento universal, verdadeiro e sem corpo.

A suposta neutralidade do conhecimento acabou por ocultar também o sujeito por trás do conhecimento, logo o local de enunciação desse sujeito se esconde em uma nuvem moderno-colonial racista com vistas à universalidade. Quer dizer, ao fixar o dualismo como verdade absoluta a colonialidade do saber ocultou a geopolítica do conhecimento (DUSSEL, 1996) e a corpo-política do conhecimento (GROSFUGUEL, 2007), a saber, o local de enunciação de quem estava operando por trás da ciência moderna e, portanto, da produção de conhecimento, a qual tomamos como possuindo um caráter situado (HARAWAY, 1995).

Ainda sobre a geopolítica do conhecimento, Dussel (1996):

Esa ontología no surge de la nada. Surge de una experiencia anterior de dominación sobre otros hombres, de opresión cultural sobre otros mundos. Antes que el *ego cogito* hay un *ego conquiro* (el “yo conquisto” es el fundamento práctico del “yo pienso”). El centro se impuso sobre la periferia desde hace cinco siglos (p. 15).

Logo após, refletindo sobre essa imposição, o autor se pergunta “¿hasta quando?” ¿ No habrá llegado a su fin la preponderancia geopolítica del centro?” (p. 15). Sendo assim, tomamos a geopolítica do conhecimento e corpo-política do conhecimento, bem como transmodernidade como ideias importantes para uma crítica radical das exclusões da colonialidade do saber no sistema-mundo moderno-colonial.

Essa sistematização através da exclusão marcou as formações das ciências e dos processos de identificação e subjetividades modernas. A construção da ciência moderna e da própria modernidade se deu através das conquistas de outros povos e paralelas a elas. Não houve passividade por conta dos conquistados, nem tampouco seus modos de produção de conhecimento cessaram (salvo quando foram exterminados pelos conquistadores). O que houve foi um processo de extermínio/hegemonia, o que culminou, na atualidade, na existência de lutas a partir de dentro dos limites do sistema-mundo moderno-colonial e que questionam a hegemonia de uma epistemologia sobre as demais (LANDER, 2005).

Enquanto a hegemonia das ciências modernas eliminaram de seu horizonte a possibilidade de epistemologias outras com a colonialidade do saber, os povos racializados pelo sistema-mundo moderno-colonial resistiram produzindo suas vidas e suas epistemologias. Por isso é importante ressaltar o caráter contingente das ciências modernas.

Ressaltamos que essas estratégias de insurgir e viver dos povos subalternizados são metodologias e práticas pedagógicas. São práticas pedagógicas porquanto são epistemologias. Tomamos como epistemologias formas de viver, de construir e ressignificar conhecimentos, autoridades do conhecimento, éticas, responsabilidades, realidades, símbolos e relações. A constante ressignificação desses processos, sujeitos e espaços não se dá por outra via senão por meio de práticas pedagógicas.

Não são consideradas práticas pedagógicas se tomamos como ponto de partida a colonialidade do saber, pois dessa forma, não são sequer formas de produção de conhecimento, são coisas desumanas e demasiado caóticas (visão das versões do racismo epistêmico monogenista e poligenista) e, quando muito, produções particularísticas que nada podem servir ao pensamento humano universal – diga-se ocidentocêntrico-eurocêntrico (numa visão do racismo epistêmico neoliberal).

Porém se tomarmos a sério o pensamento crítico que questionou as relações de poder coloniais, autores(as) como Fanon (2005), Walsh (2013, 2014, 2017), Mignolo (2008), Arroyo (2014) e Santos (2008), reconhecem e legitimam essas práticas como pedagógicas, produtoras de conhecimento e também como críticas ao modelo excludente das ciências modernas engendradas pela colonialidade do saber.

Porém, é necessário posicionar o caráter desse pedagógico do qual falamos. Não remetemos à pedagogia enquanto disciplina científica e sim ao pedagógico como a construção de um discurso sobre o outro. Esse discurso pedagógico sobre o outro legitima e carrega consigo tanto, as maneiras de educar, como a negação de outras formas de educar.

A questão central desta instituição do Outro pelo pedagógico está em definir e qualificar a sua carência, cotejando-a com um certo ideal (humano, social, espiritual, intelectual, moral, civilizacional) a ser alcançado, sem o que nossa condição humana restará insuficiente e precária. [...]. Aqui estamos praticamente nos remetendo ao entendimento de que o discurso pedagógico é aquele que, ao configurar um *ideal* humano a ser alcançado (mesmo que como *ideia reguladora*), define, no mesmo movimento, a carência do Outro, entroniza de forma institucional aqueles que dispõem da competência para conduzir a transição de um ponto ao outro, em torno do que se constrói um complexo sistema educacional de atribuição de qualificação e de certificação social (BRAYNER, 2014, p. 570).

Concordamos com Brayner (2014) quando afirma que o pedagógico funda e legitima as práticas educativas na sociedade que ocorre nas relações sociais entre educadores(as)-educandos(as). O “Outro” é o “*objeto pedagogizável*”, dentro do sistema-mundo moderno-colonial esse “Outro” são os indígenas e os negros (e os outros grupos racializados/inferiorizados). Sejam mais específicos: dentro da colonialidade do saber essa “carência”, o “ideal de humano” e quem tem a “competência para conduzir” (*gogein*) são estruturados a partir da raça (superioridade/inferioridade) e da ideia de modernidade (científico-técnico/mágico-primitivo).

Se nos meados dos séculos XVI, o debate entre Juan Ginés de Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas em Valladolid, na Espanha, colocava a dúvida se os indígenas tinham alma ou não, o discurso sobre a ontologia desse outro permanecerá, com algumas atualizações, até o século XXI. Assim, os “desalmados” de Sepúlveda e os “infantes” de

Las Casas vão passar pelo Iluminismo como caóticos e primitivos sob o mito do bom e do mau selvagem, pela consolidação das ciências como culturalmente inferiores e, na atualidade, como integrando sociedades com instituições fracas e necessitando de uma educação estável, republicana, nos moldes dos países desenvolvidos.

Passamos da caracterização de “povos sem escrita” do século XVI, para a dos “povos sem história” dos séculos XVIII e XIX, “povos sem desenvolvimento” do século XX e, mais recentemente, “povos sem democracia” do século XXI (GROSFOGUEL, 2010, p. 388).

Nesse *dégradé pedagógico* ao longo dos séculos esse outro (negro e indígenas, no caso brasileiro) passou de objeto não-“*pedagogizável*” (sem alma, animal) a “*objeto pedagogizável*” (primitivos a civilizar) segundo o padrão branco-europeu-cristão-masculino²⁹. Assim, as perspectivas sobre onde, quem, o quê e como se deve educar esse outro partiram da colonialidade do saber.

Assim, o século XVII foi marcado pela visibilidade de um determinado modelo de produção de conhecimento pelos debates encabeçados por Descartes (2017), Bacon (2002) e Newton (2012); enquanto no século seguinte, XVIII, essa forma foi utilizada para analisar o fenômeno educativo nas figuras de Rousseau (1995, 2017) e Kant (1999), e no século XIX esse campo de análise ganha corpo na “Pedagogia Geral” de Herbart (HILGENHEGER, 2010). Sob a égide do Iluminismo em Rousseau e Kant a ideia de raça se faz mais diretamente presente: seja no debate rousseauiano entre a “corrupção” do civilizado e a “ingenuidade” do selvagem; e no pensamento kantiano sobre a seleta possibilidade de desenvolvimento da faculdade da razão e da moral e, conseqüentemente, na impossibilidade de alguns povos de desenvolvê-las (para o autor, mais da metade da população de sua época³⁰).

Em Herbart o discurso foca no processo de desenvolvimento do governo, da instrução e do introjetamento da disciplina em uma época onde ideias liberais-

²⁹ O desenvolvimento e consolidação das ciências no século XIX e XX se deu de forma sexista-machista-heterossexual. Tal crítica é realizada de forma salutar pelos movimentos feminista, feminista negro e os movimentos queer ao longo das décadas de 1960 (FACHINNI, 2009; LOURO, 2000; LUGONES, 2008; HOOKS, 2017).

³⁰ No texto “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” o autor inicia: “A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia, comprazem-se permanecer em toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores” (KANT, 2018, p. 1).

nacionalistas-burguesas começaram a se consolidar após as reformas políticas do Congresso de Viena no início do século XIX.

Saviani (2007, 2011), Gadotti (2003) e Romanelli (2014), em suas célebres obras fazem um esforço salutar em construir uma taxonomia das tendências³¹ pedagógicas no Brasil e em outras partes do mundo. Olhando para Rousseau, Kant e depois para Herbart, poderíamos considerar a passagem de uma tendência humanista laica para uma humanista liberal (que não deixa de trazer em si o princípio da laicidade também).

No Brasil, se fizermos um recorte após o século XIX (considerando a produção de Herbart na Alemanha, quando a Pedagogia começa a se consolidar como disciplina científica nos moldes da ciência moderna), iremos perceber que:

...apesar das muitas variantes que atravessam o complexo das ideias pedagógicas no Brasil, suas linhas fundamentais se fixaram em algumas tendências básicas que marcaram a organização das escolas, assim como a concepção e atuação dos educadores (SAVIANI, 2007, p. 446).

Ou seja, se tomarmos o século XX, com as tendências apontadas pelo autor, quais sejam as pedagogias novas, tecnicistas, crítico-reprodutivistas, pedagogias da prática, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica; com um olhar atento para os(as) autores(as) e tendências discutidas iremos notar com muita dificuldade³² (com exceção da educação popular e, em parte, de Paulo Freire³³) perspectivas que tomem como ponto de partida as visões de mundo dos grupos subalternizados e/ou inferiorizados. Problematizações acerca da marginalidade, da reprodução social via escola, da desigualdade cultural, financeira e de participação política, entre outras, foram (e são) o foco de várias dessas tendências. Para nós, baseados na crítica realizada pela Rede Modernidade/Colonialidade, elas analisam as opressões educacionais e pedagógicas partindo de uma rede de conhecimentos construída a

³¹ Para Saviani (2007) a opção pela classificação como “tendências” conota a noção de reunir nuances diferentes de vários pensamentos sob um mesmo guarda-chuva, o qual evidencia alguns princípios e características comuns de cada pensamento pedagógico.

³² Considerando as perspectivas apontadas por Saviani (2007) em sua obra, pois nesse contexto muitos(as) intelectuais dos Estudos Culturais e do que ficou conhecido como movimento Pós-Colonial já tomavam outras vias para pensar suas análises.

³³ Nos referimos à obra “Pedagogia do Oprimido” escrita na década de 1970. Para alguns(umas) autores(as) essa possibilidade de tomar a experiência dos “oprimidos” como produtores de conhecimento se deve a influência das ideias pós-coloniais em Freire e do seu envolvimento com movimentos sociais populares (SILVA, 1999; ARROYO, 2014; HOOKS, 2017).

partir das experiências europeias e norte-americanas; ou ainda, das experiências brasileiras analisadas por meio desse cânone eurocentrado e norte-americanocentrado.

Com algumas exceções, essas tendências seguiram um cânone, métodos e saberes que privilegiaram o padrão da colonialidade do saber. Muitas delas ignoraram esse outro e, quando não, voltaram-se para esse outro com o olhar eurocêntrico, produzindo um conhecimento tão eurocêntrico quanto as perspectivas tradicionais, o que Grosfoguel (2009) chama de uma crítica interna, ou seja, uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo.

É a partir da década de 70 com a publicação de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) que o campo pedagógico traz uma mudança pujante na maneira de considerar esse outro. É importante destacar as influências da teologia da libertação que vinha se desenvolvendo desde as décadas de 60 nos Estados Unidos e na América Latina, e do pensamento do psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon, pois o mesmo já vinha discutindo a respeito de como características do colonialismo ainda permaneciam mesmo após as independências nacionais do século XX (FANON, 2005).

Ao mudar o foco economicista das análises sobre educação empreendidas na época para a questão epistemológica Freire (1987) coloca em jogo algo renovador: o oprimido, esse outro construído socialmente, seus saberes e seus conhecimentos, suas experiências não estavam sendo consideradas no processo pedagógico. Tal crítica ganhou impulso e juntou-se a outras perspectivas educacionais emergentes que vinham se desenvolvendo em paralelo nas décadas de 60 e 70: os Estudos Culturais, a pós-estruturalista, a pós-moderna, pós-colonial, as feministas, as étnico-raciais e as LGBTQI+.

O que estamos querendo refletir é que esse encobrimento e inferiorização do outro não ocorreu de forma ingênua ou por falta de comunicação com outras perspectivas que viessem do lado de lá, ou seja, do lado deles(as), dos outros. O próprio modelo de analisar as realidades sócio-educacionais e propor, assim, discursos pedagógicos, considerou o saber acadêmico sistematizado dentro de um viés excludente, colonial, racista, sexista e machista.

Devido o próprio discurso pedagógico propagado por esses diversos vieses educacionais de como educar e civilizar esse outro, a reflexão sobre as propostas e posicionamentos desse outro para com as teorias que se desenvolviam sobre eles também foi negada. O estatuto de verdade creditado ao método científico, seus conhecimentos e espaços de sua produção e os sujeitos que fazem parte desse processo invalidou que

“outros sujeitos” e “outras Pedagogias” fizessem parte, com o mesmo estatuto de produção de verdade, do campo de estudos educacionais, e das práticas educativas nesses espaços de reconstrução do conhecimento científico (ARROYO, 2014).

Invisibilizadas e/ou inferiorizadas essas outras Pedagogias perdem sua relevância, por mais que continuem existindo nos espaços e na rotina dos povos subalternizados. Hegemonicamente não abarcados pelos “problemas de pesquisa” do campo educacional o ciclo de exclusão e/ou inferiorização continua ativo. Essas pedagogias excludentes³⁴ Arroyo (2014) chama de antipedagogias: pedagogias que negam e/ou inferiorizam outras Pedagogias.

Se tomamos como dimensão importante do discurso pedagógico sobre o outro que esse mesmo outro lhe constitui, a partir do momento que se estabelece a diferenciação entre esse discurso pedagógico e esse outro que se quer educar e que, dessa forma, esse outro não é inexistente, ele é constitutivo, participa ativamente da construção desse discurso pedagógico, ao negar e/ou inferiorizar esse outro o discurso pedagógico se torna um discurso antipedagógico.

Porquanto os que foram classificados como outros sempre existiram/resistiram, a tentativa de invisibilizá-los e/ou inferiorizá-los foi uma metanarrativa que privilegiava entronar um determinado modelo pedagógico. Mais uma vez, tomamos como valiosa a discussão de Dussel (1996) sobre o momento analético na sua obra “*Filosofía de la Liberación*”.

El momento analético es la afirmación de la exterioridad: no es solo negación del sistema desde la afirmación de la totalidad. Es superación de la totalidad pero no sólo como actualidad de lo que está en potencia en el sistema. Es superación de la totalidad desde la transcendentalidad interna o la exterioridad, el que nunca ha estado dentro. Afirmar la exterioridad es realizar lo imposible para el sistema (no había potencia para ello); es realizar lo nuevo, lo imprevisible para la totalidad, lo que surge desde la libertad incondicionada, revolucionaria, innovadora (DUSSEL, 1996, p. 188).

³⁴ No texto, “*A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar*” (2010), Arroyo discute como no Brasil a escola incluiu excluindo a realidade étnico-racial. Portanto, colocamos a possibilidade das pedagogias excluírem outras Pedagogias, não discutindo sobre elas, as negando totalmente; e também a possibilidade de inferiorizar (por isso o termo “e/ou”), pois nesse caso estaria atuando no nível de inclusão excludente, ou seja, incluir para inferiorizar, colocar como desumano, animalesco. Logo, as antipedagogias podem excluir negando e excluir incluindo inferiorizando.

Consideramos como importante o momento analético na constituição da epistemologia e do discurso pedagógico, pois essas duas dimensões (que tomamos como imbricadas também) constroem e ressignificam seus sujeitos, conhecimentos, espaços e métodos em contato com a “exterioridade” (o outro). O problema é se essa “exterioridade” (o outro) será afirmada³⁵ (analética) ou negada (dialética) e/ou inferiorizada.

Autores como Saliba (2003, 2004), Castro-Gómez (2005), Mignolo (2008) e autoras como Walsh (2014), Haraway (1995), Brah (2006) e Rivera Cusicanqui (2010) afirmam que essa forma de invisibilizar e/ou inferiorizar faz parte de um modelo civilizacional que tem como marco as grandes navegações do século XV, o mesmo momento histórico-social da classificação desse outro. Antes disso, as epistemologias e discursos pedagógicos³⁶ operavam por outras formas que não as da colonialidade do saber.

Fica mais delineado a partir dessa discussão o caráter político dentro do discurso pedagógico e dentro das epistemologias. Falar de do pedagógico e das epistemologias é se posicionar politicamente, as concepções de uma ou de outra dimensão se circunscreve em relações de poder, reproduzem e praticam essas relações. Para Arroyo (2014):

O campo da teoria pedagógica tem sido um dos mais fechados a reconhecer Outras Pedagogias. Tem sido um território de disputas, mas dentro da teoria hegemônica, a chamada pedagogia clássica e moderna fechada, há Outras Pedagogias em permanente reação a outras práticas e concepções vindas dos coletivos oprimidos que exigem reconhecimento. [...]. A pedagogia moderna tem participado dessa supressão, ocultamento de experiências sociais e de conhecimentos e de práticas pedagógicas. [...]. Poderíamos acrescentar, reduziu-se a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos, de produção de saberes, valores, de humanização dos povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores (p. 31-32).

³⁵ No capítulo sobre a nossa opção teórico-metodológica tentamos superar o pedagógico como um discurso sobre o outro para um discurso “com” e “a partir” do outro com a ideia de “ficção antropológica” de Viveiros de Castro (2002).

³⁶ Saliba (2003) discute como os diferentes conhecimentos antes do século XV foram construídos e ressignificados por vários povos do corredor que ia do Mar Mediterrâneo até o sul da atual Índia sem que para isso a invisibilização ou racialização fosse um artifício de sobrepor um povo ao outro nesse processo. Castro-Gómez (2005) fala como antes das grandes navegações do século XV, os conhecimentos na região de Al-Andalus (atual Península Ibérica) consideravam a soberania de mulçumanos e judeus que viviam ali. Cusicanqui (2010), fala como alguns povos indígenas das atuais Américas tinham como construção de seus processos de identificação partia do “com”, assim viver era viver “com” o outro. Walsh (2013, 2017) e Mignolo (2008) trabalham como essas práticas pedagógicas desses outros sujeitos ainda continuam ativas na contemporaneidade e partem de concepções tradicionais de suas cosmovisões que não excluem o outro. Haraway (1995) e Brah (2006) ao colocar a construção de conhecimentos como algo situado e partindo das diferenças expõem a partir de qual cosmovisão operava as ciências modernas.

A fala de outro autor sobre esse caráter político é muito importante, para Santos: “toda luta política é uma luta epistemológica”³⁷, em sua obra “A Gramática do Tempo” (2008), o autor também é contundente “não há justiça social global sem justiça cognitiva global”. Epistemologia, pedagogia e política se cruzam. É nesse sentido e, a partir dele, que discutimos sobre o político-pedagógico.

Arroyo (2014) faz uma crítica ao campo educacional e às políticas educacionais nesse sentido:

Nesse maior distanciamento entre os coletivos, nessa exclusão até de possibilidades de passagem o pensamento socioeducativo e suas políticas ainda têm a ousadia de oferecer a escola e uma pluralidade de projetos como inclusivos. Até no MEC, a Secretaria da Diversidade (Secad) virou Secretaria de Inclusão. Temos um pensamento socioeducativo construído nessa dicotomia exclusão/inclusão. Uma característica é ser um pensamento conformado de dentro do muro para os coletivos pensados fora (p. 43).

Para o autor a ideia de inclusão ainda carrega em si uma ideia de exclusão sistemática (muralhas que separam) e pequenas brechas onde se permite a entrada (inclusão) de alguns, mediante o aceite das regras do jogo moderno. Disso resulta ações de manutenção das hierarquias e opressão de outras formas de pensar outras pedagogias.

A colonialidade do saber promoveu um verdadeiro circuito em círculos no pensamento ocidentocêntrico nos últimos séculos. As ciências pedagógicas (que se propunham antagônicas às tendências tradicionais) traíram seus objetivos de “libertar” e “emancipar” a população e, na medida em que partiram do modelo epistemológico civilizatório ocidental, produziram mais do mesmo: maior exclusão cognitiva, maior apartação de propostas que partissem do outro e reiteração de sua inferioridade. Nossa tentativa portanto é tensionar e ir além “da frase feita, do lugar comum, da ideia repisada e batida”, tentar superar o que Brayner (2014) chamou de “clichê”, ou a “derrota do pensamento”.

³⁷ Fala de Boaventura de Sousa Santos na Palestra “Por qué las epistemologías Del sur?”, proferida na Universidad Nacional de Rio Cuarto, que tinha como temática principal: “Universidad, Movimientos Sociales y Nuevos Horizontes Del Pensamiento Crítico”, em Córdoba, Argentina, em 2012.

Essa relação é um jogo sistêmico, produz políticas de identidades, constrói um campo semântico e de significados, jargões, clichês diversos que se propõem neutros e universais, é a “*derrota do pensamento*”. Derrota porque causa um “excesso de familiaridade”, a reflexão em torno de um mundo fechado, “seguro, conhecido e estável”, “uma narrativa com começo, meio e fim”, banaliza o real e suas relações. O clichê, assim, pode ser violento – epistemicida³⁸ – sem que seu interlocutor perceba ou reflita sobre o ato como tal.

Eliminação do Outro que me habita; ruptura com o mundo da experiência e com a realidade, extermínio do outro *externo*; anulação das distinções entre o bem e o mal são os sintomas de uma mesma e única patologia: a *débâcle* do pensamento, expressa no uso linguístico do clichê, cuja função fica, agora, mais clara: reproduzir, ao mesmo tempo, *distanciamento* do mundo, como forma de autopreservação identitária e *excesso* de familiaridade (BRAYNER, 2014, p. 563).

A “derrota do pensamento” não é o fim do pensamento, a atividade do pensar se faz presente, porém toma a via do clichê para se resguardar político-pedagogicamente. Nega a contingência e os conflitos das relações sociais. Para tanto, queremos evitar clicheirização das relações coloniais impostas às outras epistemologias, sujeitos e Pedagogias, tomando como ponto de partida o que pensaram esses outros sobre suas próprias epistemologias, sujeitos e Pedagogias e como criticam a colonialidade do saber. Para atentar aos perigos do fechamento do clichê concordamos com hooks (2017) ao ressaltar a importância de “enxergar a diferença dentro da diferença”, ou seja, manter aberto o pensamento para o outro.

Nossa concepção esboçada sobre o político-pedagógico como a abertura ou fechamento às epistemologias, Pedagogias e sujeitos outros carrega em si uma dimensão importante que é a crítica aos espaços privilegiados pela colonialidade do saber. Conquanto o epistemológico é político e o político é epistemológico e esse inclui conhecimentos, métodos, sujeitos e espaços que são produtos e produção ao mesmo tempo, é fundamental perceber que dentro do sistema-mundo moderno-colonial os espaços legitimados como produtores de epistemologias apartaram de si esses outros.

³⁸ Extermínio de epistemologias através da violência colonial (SANTOS, 1999).

Durante o processo de colonização do Brasil, por exemplo, das escolas implantadas pela Companhia de Jesus a partir da década de 1550 – com as doutrinas pregadas pelo *Ratio Studiorum* (1599) que abrangiam o ensino de técnicas de leitura, escrita, cálculo, artes, filosofia e teologia cristãs – à reforma pombalina em 1759 os espaços legitimados de produção de conhecimento envolviam as escolas e a igreja católica³⁹.

A tentativa de secularização dos conhecimentos da ilustração e a igreja tem seu germe durante o ministério de Pombal (Portugal tomando como exemplo a industrializada Inglaterra corria para industrializar a metrópole e explorar as colônias), mas se consolida durante a fase imperial no Brasil. É esse modelo de escola, voltado para o desenvolvimento de uma sociedade baseada na modernidade e na industrialização que funda os princípios das escolas atuais.

Nos séculos XIX e XX a escola se torna um elemento importante na instrução da população e na introjeção de uma nova maneira de se comportar em uma sociedade industrializada: valores cidadãos, normas, condutas, autoridades, etc. Estamos assistindo à consolidação da ciência moderna e da proliferação das tendências educacionais do que ficou conhecido como Pedagogia Tradicional⁴⁰.

O que se conduziu a partir daí só reificou ainda mais a ciência moderna como método privilegiado de produção e legitimação de conhecimento (o que delimita os sujeitos que perpassam esse processo) e a escola e as faculdades como espaços dessa produção.

Porém, a rede é mais extensa: a escola⁴¹ integra um complexo de instituições que a materializa como – a única e melhor – sendo uma instituição legítima de produção de conhecimento em detrimento de outros espaços. Ela é um elemento dentro de um imbricado processo de escolarização que tem como ponto de partida (pelo menos o modelo

³⁹ Por mais que a reforma do Marquês de Pombal por meio do Alvará Régio de 1759 expulsasse os jesuítas e proibisse suas escolas, outras ordens católicas como as beneditinas e carmelitas permaneceram, por exemplo.

⁴⁰ Alberto Sales, Ruy Barbosa, Floriano Peixoto e Luiz Pereira Barreto são alguns nomes que debatiam sobre a educação escolar como um propulsor para o futuro da República (NAGLE, 1974).

⁴¹ Por escola incluímos as faculdades, centro universitários, universidades e escolas de educação básica. Por mais que atuem em níveis diferentes consideramos como base a ideia de escola como espaço de discussão e aprendizado (do grego *scholé*), porém dentro do sistema-mundo moderno-colonial esses espaços tomam configurações diferentes das que possuíam em um período anterior à expansão colonial. Agora, nesses espaços, o que predomina majoritariamente são métodos, sujeitos e conhecimentos que estão ancorados na colonialidade do saber (WALSH, 2013, 2014, 2017). Por isso são espaços que são alvos de muitas lutas por mudanças que dêem conta da pluralidade de sujeitos, espaços, métodos e conhecimentos presentes no globo.

de escola dos tempos atuais) os processos de modernização e consolidação dos Estados-Nação nos séculos XIX e XX.

No contexto do século XIX, por meio da monopolização dos saberes elementares pelo Estado, observa-se, portanto, a produção de um dispositivo de inclusão de todos na civilização; neste sentido, a identidade de escolarizado/não-escolarizado produziu novas relações de interdependência entre os grupos sociais, indicando outra configuração social. Como na monopolização da força física, a monopolização dos saberes pelo Estado diluiu as relações de saber na sociedade, particularmente entre as populações pobres, fazendo desencadear todo um movimento de contenção dos seus saberes e, com isso, tornando possível a delegação da educação dos seus filhos ao Estado (VEIGA, 2002, p. 98-99).

Essa ideia de “dispositivo de escolarização” nos ajuda a perceber como a escola está envolvida em uma rede de regulações, nos ajuda também a refletir como o sistema-mundo não se expandiu de forma “parcelada”, nas Américas durante o processo de colonização não chegou apenas uma empresa mercantil, mas chegou toda uma cosmovisão imperial que, pouco a pouco, conquistou os territórios a nível mundial e impôs seu modelo de vida às populações que aí viviam.

E por isso não é fácil desenvolver tal temática, pois se faz necessário recorrer a um histórico de opressão de 500 anos⁴², tamanho é o poder alcançado por esse “dispositivo de escolarização”. Nele estão imbricadas as dimensões políticas, culturais e de conhecimento que seguem um padrão eurocêntrico (VEIGA-NETO, 2003) e ajudou a constituir o padrão colonial de saber.

Tomando a discussão de Quijano (2005), Escobar (2005) e Lugones (2008) a respeito da regulação da colonialidade sobre as instituições do Estado, do trabalho, da família, das identidades, do sexo, do gênero e da natureza, percebemos que esse padrão constituiu o “dispositivo de escolarização” e encontrou na escola e nas ciências modernas um campo fértil para a disseminação das colonialidades do poder, do saber e do ser⁴³.

⁴² Veiga (2002) traz a co-existência entre escolas jesuítas e burguesas nas metrópoles, porém a partir do século XIX há um esforço desse processo de escolarização liderado pelas elites políticas e intelectuais em “se desfazer da pedagogização, presente do século XVI ao XVIII, por meio da escolarização”, fundando assim uma maneira de auto-classificação como civilizados e garantindo “estender a todos as técnicas das civilidades, sem contudo desfazerem-se das práticas de diferenciações que tanto marcaram a sociedade e a corte” (p. 99).

⁴³ Colonialidade do poder, do saber e do ser são diferentes focos por onde o padrão colonial opera, bem como são teorias construídas por autores diferentes. Sendo assim, a colonialidade do ser desenvolvida por Nelson

Esse debate nos importa, pois o presente estudo parte da vontade de conhecer essas outras concepções, métodos, espaços e conhecimentos radicais que põem em questão a colonialidade do saber imposta pelo sistema-mundo moderno-colonial. Epistemologias e pedagogias que vieram se resignificando ao longo dos anos a partir de outras cosmovisões, outros padrões civilizacionais que se posicionam contra o caráter antipedagógico das pedagogias coloniais e, portanto, propõem uma outra crítica que acreditamos contribuir para construir, nas palavras de Walsh (2017), perspectivas pedagógicas decoloniais.

É importante ressaltar que o foco na questão político-pedagógica e epistemológica não significa tomá-la como um eixo a partir do qual se move toda a sociedade, não se trata, portanto de um “pedagogismo” ou “epistemologismo”. Outrossim, concordamos que dentro do sistema-mundo moderno-colonial as subjetividades foram subsumidas às ciências modernas e a política e cultura subsumidas à dimensão econômica (SANTOS, 2008).

Como dito antes, nosso recorte tem o foco didático, para além disso, consideramos, como discutido nos outros pontos, a realidade como algo formado por uma teia de instituições complexa e contingente. Acreditamos que outros modelos civilizacionais de viver a vida não operem com os reducionismos subjetividade/ciência moderna e cultura-política/economia, assim como também acreditamos que esse reducionismo não ocorreu de maneira inocente. Assim, partimos desses olhares outros sobre a realidade, mais precisamente sobre a diversidade epistêmica e os espaços pedagógicos, para construir o presente estudo.

Maldonado-Torres (2010) implica a naturalização das dinâmicas de poder que selecionam, discriminam e ameaçam a vida de determinados grupos, o “*ser-colonizado*” é sempre o desumanizado; a colonialidade do poder trabalhada por Quijano (2005), e que já falamos um pouco, diz respeito a um padrão de poder que conecta Estado, controle do trabalho, do conhecimento e é estruturado pela ideia de raça; a colonialidade do saber, também já discutida um pouco aqui, desenvolvida por Lander (2005) privilegia determinadas epistemologias, a dizer sujeitos, saberes, conhecimentos, métodos e espaços em detrimento de outros. As teorias da colonialidade do saber, do ser e do poder tem em comum o fato de considerar a modernidade como constitutiva da colonialidade, e também a ideia de raça, gênero e sexualidade como estruturantes das relações de poder do padrão moderno-colonial.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LUTA ÉTNICO-POLÍTICO-RACIAL- EPISTEMOLÓGICA

Nessa seção discutimos sobre as políticas públicas educacionais para a população quilombola e outros povos tradicionais. Aprofundamos o debate sobre as comunidades quilombolas como sujeitos coletivos de direitos e situamos esses sujeitos políticos como peças-chave no processo de construção das políticas voltadas para sua população e seus territórios.

Demonstramos como a luta das comunidades quilombolas se pautaram em demandas por direito a reprodução de suas vidas, de direito a ter direitos – dado o grau de exclusão/inferiorização de seus territórios e população (ARROYO, 2014) – e da constante evocação dos seus pontos de vista como esse “outro” racializado pelo Estado brasileiro.

Refletimos, a partir daí, como essas lutas por políticas públicas (embora o foco seja o campo educacional, tais políticas ultrapassam essa área) possuem fortes características étnicas, políticas e epistêmicas que partem de outros códigos civilizacionais, fazem parte dos modos de ser, estar, pensar e ressignificar o mundo das comunidades quilombolas.

Por fim, refletimos sobre a educação para as relações étnico-raciais partindo do pensamento da rede Modernidade/Colonialidade, colocando o pensamento crítico racial como necessariamente uma contraposição estrutural aos modelos educacionais escolares e suas políticas estabelecidas pelo sistema-mundo moderno-colonial.

Movimento social quilombola e políticas públicas educacionais

A luta pelo reconhecimento e legitimação das especificidades culturais, políticas, econômicas e sociais tem uma história de séculos no Brasil. No contexto do estado republicano os movimentos sociais sempre estiveram presentes nessa frente de combate e, quando nos referimos aos grupos que colocavam em pauta críticas antirracistas percebemos que esse debate já existia logo após o Brasil se tornar república.

Na década de 1930 a Frente Negra Brasileira⁴⁴ (FNB) já colocava em disputa no cenário nacional o discurso de denúncia contra o racismo por meio da afirmação das diferenças históricas, sociais e culturais, além de incluir em sua agenda discussões e

⁴⁴ Domingues (2007, 2009) coloca a década de 1880 como o início das associações da população intelectual negra que discutiam sobre as condições dos(as) negros(as) no Brasil.

estratégias políticas na área educacional escolar. E se a reivindicação de um sistema escolar que garantisse o acesso da população negra é antiga, as conquistas de leis que consideram a pluralidade dos sujeitos são bem recentes e datam das décadas de 80. Também são antigas as políticas que apartavam a população negra da escola, como por exemplo, a própria Constituição Imperial de 1824 (que elaborou a gratuidade do ensino primário para a população) que excluiu os escravizados dos estabelecimentos de ensino oficiais (VEIGA, 2008); e o que ficou conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho⁴⁵ (1878) que “permitiu” o acesso de escravizados maiores de 14 anos nas escolas apenas nos cursos noturnos (DOMINGUES, 2007; SANTANA; MORAES, 2009).

É no período após a Constituição de 1988 que aparece aspectos que garantem as diversidades nas escolas, por exemplo, os artigos 5º, inciso I, Art. 210, Art. 206, inciso I, o § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 (BRASIL, 2004), da própria Constituição.

É importante destacar a ampliação da ideia de garantir o acesso para englobar também aspectos da qualidade desse acesso, a qual não pode ser de uma maneira qualquer. Logo, o currículo, as finalidades, a gestão, a estrutura e todas as dimensões da escola devem se adequar às realidades locais e suas diversidades.

Tomando como foco o movimento social quilombola, a preocupação com a educação escolar perpassou caminhos que se articularam com diferentes grupos do campo, instituições internacionais, universidades, entre outros. A mobilização e luta nacional, estadual e municipal em torno da educação escolar específica para as comunidades quilombolas ganharam impulso na década de 1980 e pode ser constatada em uma série de marcos legais que legitimam, ao mesmo tempo, o acesso à escola (universalidade do direito à educação) e as especificidades e dinâmicas sócio-cultural-político-econômicas das populações das comunidades quilombolas (RATTS, 2010; SOUZA, 2008).

Assim, os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 garantem o acesso, as manifestações e a valorização das diversas culturas nos territórios brasileiros, bem como na reprodução de seus conhecimentos “científicos, artísticos e tecnológicos”, bem como de seus “modos de criar, fazer e viver” (BRASIL, 1988).

A Convenção 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho, também chamada de “Convenção sobre povos indígenas e tribais” traz em seu texto uma parte

⁴⁵ A mudança anterior, a Reforma Couto Ferraz (1854), só ratificou o que a Constituição de 1824 havia previsto em relação à população negra escravizada: não podiam frequentar nenhum nível de ensino.

intitulada “Educação e Meios de Comunicação” colocando a importância da garantia do acesso à cultura e educação e da adequação dos serviços educacionais às características sociais, econômicas e culturais desses povos. No geral, o documento traz em si diretrizes que, a partir do debate sobre as condições de trabalho, saúde e educação de povos indígenas e tribais⁴⁶, buscam a sobrevivência e legitimação dos diferentes sistemas de vida na humanidade.

O decreto 4.887/2003 estabelece diretrizes em torno da titulação dos territórios quilombolas, uma dimensão chave na soberania, legitimidade e segurança da reprodução de seus modos de vida.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a Resolução nº 1 de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecem a educação para as relações étnico-raciais e suas diretrizes tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis da educação. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/2003”, documento elaborado a partir de 6 encontros regionais em todo o Brasil envolvendo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Embora se refira à Lei 10.639/2003 no nome do documento ele visa ao fortalecimento e maximização da atuação dos diversos atores do campo educacional no cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Além de considerar todos os níveis de ensino o Plano conta com uma seção dedicada à educação escolar em comunidades quilombolas.

A Resolução nº 8 de 2012 do CNE é a que define as diretrizes da educação escolar quilombola, consolidando-a como uma política de Estado, tratando com detalhes dos níveis de ensino, da gestão, do projeto político pedagógico das modalidades, seus princípios, entre outros aspectos. Sua oferta é responsabilidade de todos os entes federados, integra o sistema educacional de ensino e deve contribuir para a materialização da expansão do

⁴⁶ Embora as comunidades quilombolas não se auto-definam como tribais, elas possuem dinâmicas sociais próprias e as legislações referentes às comunidades quilombolas carregam as considerações dessa Convenção.

acesso à educação. Para além, diz respeito também ao desenvolvimento da educação das comunidades quilombolas, assumindo a atitude racista discriminatória do Estado brasileiro e a imprescindibilidade da intervenção institucional para a superação de tal exclusão histórico-social.

Os programas e ações que antecederam a institucionalização da educação escolar quilombola também representam os esforços na luta do movimento que culminou na consolidação de um dos pontos-chave de suas reivindicações na área educacional escolar. Mostram que as mobilizações foram pressionando cada vez mais a implementação e consolidação de suas pautas.

O decreto 6.261/2007 instituiu o Programa Brasil Quilombola coordenado pela SEPPIR com o objetivo de acompanhar, consolidar e avaliar as legislações voltadas para as comunidades quilombolas. No ano de 2017 o Programa apresentou 4 eixos de suas ações: 1) Acesso a Terra; 2) Infraestrutura e Qualidade de Vida; 3) Desenvolvimento Local e Inclusão Produtiva; e 4) Direitos e Cidadania. Neste último ponto encontram-se as ações específicas referentes à educação escolar quilombola, formação de professores e gestores, acesso ao Ensino Superior e monitoramento das políticas públicas educacionais para as comunidades quilombolas.

A Resolução nº 14 de 2008 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu parâmetros para o financiamento de projetos destinados ao Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro⁴⁷). Tinha como principal ação ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização para a formação continuada de professores visando a implementação da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e para a educação escolar quilombola.

Atualmente o MEC conta com uma Coordenação Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo dentro da Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, a qual integra a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Nela, estão alocadas as ações da educação escolar quilombola que visam a produção de material didático específico, a formação continuada, o acompanhamento, avaliação e aporte financeiro.

⁴⁷ Os editais do Uniafro tiveram início em 2005, mas a partir de 2008 houve uma mudança nos parâmetros de seleção (NEGREIROS, 2017).

Embora conte com um aparato legal que fornece legitimidade da educação escolar quilombola e outras políticas importantes para esses grupos, os últimos 2 anos (2017 e 2018) foram marcados por tentativas institucionais de atacar a soberania das comunidades quilombolas. Uma delas foi a PEC 55 que congelou os investimentos públicos em áreas importantes como a educação e a saúde, sob a justificativa de uma crise econômica. Analisamos esse movimento como uma ação que se alia à uma política neoliberal de gestão dos gastos públicos onde algumas áreas são preteridas, porém todas são alvo da expansão da privatização que se segue após um período de sucateamento das instituições públicas e denúncias de “má gestão” (BALL, 2011; DALE, 2004).

A outra foi a PEC 215 que tenta transferir o processo de demarcação de terras indígenas e quilombola do Ministério da Justiça para o Congresso, o qual é fortemente marcado por políticos aliados ao agronegócio e aos latifundiários na frente conhecida como Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA). Junto com a PEC 215 que tramitava desde o ano 2000, houve também a tentativa de julgar como inconstitucional o decreto 4.887/2003, visando barrar o processo de titulação que ganhou impulso desde o ano da sanção do mesmo.

Essas medidas vieram acompanhadas de discursos racistas ameaçadores que se tornaram públicos e atacavam diretamente as comunidades quilombolas, as quais se pronunciaram⁴⁸ frente a esse contexto de violência e incursões de vilipêndio a legislações consolidadas.

É nessa conjuntura que destacamos a importância do movimento social quilombola na defesa da educação como direito social, universal e gratuito e na afirmação de suas diferenças que se constitui, para nós, como um posicionamento contra-hegemônico frente a um Estado-Nação racista, o qual foi forjado em um modelo de relações sociais coloniais. Ao longo da história brasileira foi privilegiada a reprodução de ideais civilizatórios onde a população negra, quando não excluída, era assimilada e classificada como inferior (CUNHA, 1999), a tentativa de se combater o racismo através da educação escolarizada não passaria incólume através do Estado (MUNANGA, 2005; GUIMARÃES, 1999).

Embora possuam marcos normativos consolidados a materialização da educação escolar quilombola passa por alguns problemas como a burocratização de programas e ações via editais, a falta de preparo de gestores e, portanto, falta de formação para

⁴⁸ Fato perceptível no documento “Carta das Mulheres Quilombolas” (2017).

professores, descontinuidade dos editais e a precarização estrutural das escolas (MAROUN; CARVALHO, 2017; NASCIMENTO, 2017; NEGREIROS, 2017). Isso nos leva a refletir sobre o velho debate entre o oficial e o real na área de educação e como os movimentos sociais quilombolas podem contribuir para a crítica de um modelo educacional que se pauta pela descentralização e co-responsabilização das ações e centralização das decisões (NARDI, 2014), do financiamento da educação pautado nos ideais de custo-benefício, individualista e meritocrático do custo-aluno e em modelos de avaliações neotecnicistas (SAVIANI, 2007; BALL, 2011).

Concordamos que os movimentos sociais quilombolas em suas articulações políticas construíram ações no âmbito local e nacional transformando a estrutura política educacional escolar brasileira. E, como um corpo normativo não vem garantindo em parte a materialização proposta em seus textos, o posicionamento contestador das comunidades quilombolas segue resistindo e propondo outros modelos de desenvolvimento político e educacional (SIQUEIRA, 2013; BOTELHO, 2013).

Acreditamos que, embora tenham construído sua história de luta a partir da relação com o Estado (o que lhe foi imposto devido as conquistas dos territórios ameríndios e do tráfico negreiro durante o período de colonização), as comunidades quilombolas partem de modelos diferentes de pensar a educação escolar⁴⁹, de maneira a possibilitar ressignificar essa instituição, que nasce excludente e elitista no Brasil, mas com as reivindicações de vários movimentos sociais (GOHN, 2009), dentre os quais o movimento social quilombola, tentam mudar esse local em um potente lugar de transformação e de crítica contra o próprio Estado e o sistema-mundo moderno-colonial.

Nesse sentido, importa para nós trazeremos o debate realizado por Gomes (2011), Santos (2011) e Freitas (2011) para refletir sobre as políticas educacionais a partir de um prisma importante: seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e políticos. A primeira parte do livro, “Políticas públicas e gestão da educação”, intitulada “Políticas públicas, discurso e educação” oferece um olhar fulcral sobre a área em questão em termos do que Roth Deubel (2010) chama de meta-análise: uma análise das análises das políticas públicas.

⁴⁹ Em pesquisa anterior (DANTAS, 2015) fazemos um debate sobre a ressignificação das instituições escolares que, embora se configurem como instituições alheias ao panorama cultural quilombola, passa a ser reivindicada por essas populações como importante espaço de luta dentro da sociedade.

Trazendo o debate sobre ontologia para o campo das políticas públicas Gomes (2011) propõe duas perguntas para orientar sua reflexão: “o que é a ‘realidade políticas públicas da educação?’” e “o que pode ser conhecido da ‘realidade políticas públicas da educação?’” (p. 22); e a partir daí destaca elementos para respondê-las. Percebendo a política pública como “construção político-social” que existe “pela ação e práticas discursivas dos sujeitos sociais”, tendo o poder como “uma das suas condições constitutivas” e as disputas “sobre a organização da sociedade” (p. 22), o autor discute a primeira questão; e coloca “o discurso e suas diferentes formas de materialização” (p. 24) como o mote para a segunda questão, a qual aponta para a dimensão epistemológica do campo de pesquisas em políticas públicas educacionais.

Tomando o real como relacional o autor traz alguns aspectos chave para uma crítica profunda sobre o tema, pois implica que “não existem políticas públicas fora do discurso” e, portanto, “o *real* não está lá fora como coisa dada ou como fatos isolados” (p. 23). Dessa maneira, encarar o ontológico como constitutivo das políticas públicas é encarar que as mesmas estão imersas em uma imbricada rede que legitima e reafirma determinadas visões de mundo e de ordem social, as quais possuem o seu “*real*” como dimensão dotada de sentidos intrínsecos às suas relações políticas, econômicas, sociais, espirituais⁵⁰.

Discutindo sobre gestão democrática, Santos (2011), analisa a indissociabilidade dos pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos que orientam as diversas formas de gestão. Delineando os diversos paradigmas e modelos de gestão educacional, a autora discute como se configurou em cada uma delas (como por exemplo, a racional-positivista/técnico-científica e a dialética/democrática) as dimensões anteriores. De maneira explícita ou não cada modelo de gestão aponta para a centralização ou desconcentração⁵¹, ou ainda da descentralização das decisões, para uma maior ou menor abertura aos atores sociais da comunidade escolar; para uma maior ou menor possibilidade de transformação social ou estímulo à reprodução funcional; para um discurso privatista ou

⁵⁰ Estamos adotando a possibilidade de várias relações que podem ser estabelecidas com “o real”, tomando como base os debates de Viveiros de Castro (1996, 2002, 2004).

⁵¹ Enquanto a “desconcentração” se vincula à uma perspectiva economicista-instrumental (a qual perverte os princípios da descentralização democrática) a descentralização se vincula à perspectiva democrático-participativa. Porém, segundo a autora, dentro do contexto neoliberal o termo descentralização foi apropriado e teve seu sentido orientado de acordo com o viés economicista-instrumental e incorporado aos textos de políticas de financiamento educacional (p. 47).

de justiça socialmente referenciada; para a adoção de modelos empresariais ou mais adequados ao fazer educativo, entre outros.

As bases pedagógicas, ou como chama a autora, “ponto de encontro relacional” nos chama a atenção por remeter à potencialidade concreta da elaboração de princípios que carregam em si sua própria possibilidade de transformação através da participação coletiva, pois “os processos de gestão escolar não se fazem no vazio ou de forma neutra” (SANTOS, 2011, p. 37). Ao reconhecer o pedagógico como a ponte entre o político e o epistemológico a autora lança as bases para pensar o caráter educativo dessas duas dimensões. Essa reflexão dentro de nosso estudo é basilar porque coloca em questão a qualidade educativa das políticas educacionais e, se tomarmos o pedagógico como a construção de um discurso sobre o outro pedagogizável – o qual só é possível pelas instituições educativas de uma sociedade que, dentro do sistema-mundo moderno-colonial é subsumida à escola – a crítica de Santos (2011) nos impõe uma pergunta: politicamente como esse outro é classificado segundo essa ou aquela política educacional?

Ainda dentro do campo da gestão educacional Freitas (2011) traz uma crítica que parte do debate da gestão social articulado com o paradigma da dádiva⁵². Com essa perspectiva o autor reflete sobre a possibilidade de ultrapassar os paradigmas da gestão escolar centrados em modelos da administração empresarial, os quais tomam como base pressupostos utilitaristas de racionalização dos processos organizacionais. Considerando a especificidade da dimensão da educação o autor coloca a proposta de ir além da centralidade do mercado e do Estado nos processos de regulação da gestão. Ou seja, isso implica em uma reflexão da própria ideia de gestão democrática forjada no interior de sociedades neoliberais, conquanto ela ainda se acha envolta em uma gestão burocrática baseada em “mudanças organizacionais, no sentido estrito do termo”, “inovações tecnológicas” e em “estamentos que habitam as organizações estatais” (p. 71).

Essa discussão põe em cheque um ponto importante que é a participação. Isso não diz respeito a ideia de “acesso” apenas, mas levar em consideração os sentidos por trás da participação. Mas especificamente: cada grupo de sujeitos carrega em si sentidos de participação diferentes e, logo, interpretações diferentes sobre o que é participar, como se organizar e como gerir. Diante disso nós temos um problema: diante de um modelo homogeneizador de gestão pública econômica, cultural e política esses outros sentidos de

⁵² Para maior detalhes ver Freitas (2005), Martins (2004) e Sabourin (2005).

gestão nem sempre foram considerados. Para superar os paradigmas da gestão calcados no Estado e no mercado o autor propõe tomar como base as regras do social.

A tentativa de mostrar que o social tem regras próprias que não são redutíveis às dimensões do estado e do mercado permite introduzir a ideia de que o social, como articulador das ações humanas, surge sob condições específicas de doação, confiança e solidariedade (FREITAS, 2011, p. 73).

Para o autor a sociedade civil tem uma dinâmica própria de regulação que não aparece ligada à uma lógica instrumental (racionalização dos meios para se alcançar determinados fins – que envolvem os sistemas de redistribuição e da equivalência das trocas humanas) e sim ao princípio da reciprocidade (manutenção dos vínculos estabelecidos nas relações sociais de trocas entre os seres humanos sem garantia do retorno). Portanto, a sociedade é formada por comunidades de sentidos, redes de pertencimento, grupos que compartilham de formas de organização e gestão do social próprias. De maneira que para apreender quais são esses sentidos é necessário partir desses próprios modelos de gestão: “a particularidade da gestão social está marcada pela lógica da proximidade” (FREITAS, 2011, p. 71).

Trazendo essa reflexão para a área das políticas públicas de gestão da educação o autor questiona o caráter universalista abstrato que as marcam, o qual redundando em políticas baseadas em “sucesso escolar”, “desempenhos” e “competências”, ou seja, em “fins instrumentais do processo pedagógico” (p. 75). Ainda para o autor tomar a dádiva como princípio é romper com formas deterministas de gestão pois as redes de socialização estão em constante mudança e expansão por meio da ressignificação de suas experiências e sentidos nas dinâmicas de conformação e deslocamento das relações sociais.

Nesse sentido, essa forma de refletir sobre gestão contribui para o nosso estudo, primeiro porque nos traz na análise o contexto de homogeneização das políticas públicas de gestão da educação; e segundo porque coloca a possibilidade de crítica desse modelo de gestão a partir de outras formas de gestão elaboradas como outros sentidos e princípios. Reconhecemos que os modelos de gestão educacional no Brasil ou excluíram totalmente e/ou inferiorizaram/subalternizaram outros modelos possíveis. De maneira que, ao “incluir” populações antes proibidas do acesso à escola, como as populações negras

nesse caso específico, a rede de ensino que se firmaria no início do século XX não considerou a proposta de gestão social do movimento negro na época (GOMES, 2017).

Para nós o que está em jogo: a possibilidade de, através de princípios de organização social outros, questionar e ampliar o modelo hegemônico de política pública educacional. Partindo de princípios e dinâmicas de grupos sociais excluídos e/ou inferiorizados/subalternizados, especificamente das comunidades quilombolas, refletir sobre política pública educacional. Assim, consideramos que essa apartação de determinados grupos – e suas formas de conceber política, educação, economia, sociedade, etc. – das elaborações das políticas educacionais atendeu a um arbitrário travestido de critérios modernizantes e desenvolvimentistas (ARROYO, 2010).

Com isso, consideramos que Gomes (2011), Santos (2011) e Freitas (2011) discutem as políticas públicas educacionais e sua gestão como uma construção social embasada em pressupostos ontológicos, epistemológicos e políticos que se conectam à uma determinada ordem social; por outro lado, tomando o histórico de lutas do movimento social quilombola em torno da educação e da reprodução e ressignificação de suas vidas⁵³, consideramos as comunidades quilombolas como sujeitos que possuem outras maneiras de viver e conceber suas ordens do social.

E é daqui que queremos partir, pois conforme discutido, o movimento social quilombola e a política de educação escolar quilombola carregam em si essas concepções de uma ordem do social, visões de mundo que transgridem uma visão consolidada hegemonicamente de política e de educação. Colocam em disputa, dentro do Estado, outros discursos, outras linguagens, outros sujeitos, outras pedagogias (ARROYO, 2014).

Seguindo por essa vereda afirmamos que a luta do movimento social quilombola em torno de sua pauta pela educação se constitui uma luta étnico-política-racial (BARABAS, 2008), portanto coloca instituições contra-hegemônicas que pertencem a outras cosmovisões em disputa dentro do Estado, que se imbrica com a dimensão política pois essas diferentes instituições⁵⁴ não são reconhecidas, nem legitimadas em fóruns de tomadas de decisões importantes para a soberania desses próprios sujeitos que carregam

⁵³ Sobre o debate a respeito das diferentes dinâmicas culturais, econômicas e políticas das comunidades quilombolas, nos baseamos em Arruti (1997, 2000), O'Dwyer (2002) e Silva (2012).

⁵⁴ Tomamos como exemplo as dimensões da espiritualidade (BOTELHO, 2013), território (ARRUTI, 1997) e autoridade política (SILVA, 2012).

essas diferenças; também tomamos sua luta como político-epistemológica⁵⁵, retomando o pensamento de Santos (2008) que entrelaça toda luta política como uma luta epistemológica – e vice-versa –, ou seja, há uma assimetria de poder entre as formas de produzir conhecimentos e nos regimes de verdade onde os métodos ligados aos ramos da ciência moderna são considerados como superiores em detrimento de uma “diversidade epistêmica” “potencialmente infinita” (SANTOS, 2008, p. 154). Portanto, seguiremos nos referindo à luta do movimento social quilombola como étnico-político-racial-epistemológica.

O atual (re)começo de uma velha história

Acreditamos que falar de educação para as relações étnico-raciais tomando como base as perspectivas da rede Modernidade/Colonialidade implica em considerar essa realidade e o que se entende dela para além do marco normativo da Lei 10.639/2003 e sua atualização, a Lei 11.645/2008.

Partindo da ideia de que o encontro colonial ocorreu de forma tensa e conflituosa, não podemos ignorar o caráter de resistência dos povos sujeitos ao processo de colonização, bem como as formas de regulação e imposição do sistema colonial por parte dos colonizadores. Queremos focar nas formas de regulação referentes às práticas educativas e pedagógicas.

Se o sistema escolar – me refiro à expansão do sistema público sob a ideia de universalização do ensino (SAVIANI, 2007) – só se consolida no Brasil durante o século XX e, a Pedagogia na Europa e Estados Unidos se firma enquanto ramo científico no século XIX, o discurso pedagógico sobre o outro a ser educado carrega categorias coloniais que foram gestadas desde o século XVI. Por mais que os manuais escolares dos jesuítas não tivessem discussões sobre raça, os questionamentos sobre a presença ou não da alma

⁵⁵ Epistemologia não diz respeito apenas ao conteúdo do conhecimento, para nós, baseados em Collins (1987), os sujeitos críticos que refletiram e lutaram contra o racismo epistêmico e estavam pensando sobre epistemologia a partir de suas cosmovisões sempre colocaram a luta como algo estrutural e não como algo conteudista e, portanto, envolve a legitimação, autoridade do conhecimento, ética, entre outras dimensões institucionais importantes dentro da dimensão epistemológica.

nos povos indígenas e a necessidade urgente de tirá-los da situação de selvagens (porque classificados como inferiores) foram constantes até a Reforma Pombalina e, nesse sentido, possuíam sim um caráter racista (SCHWARCZ, 2012).

Como discutido (no capítulo anterior), as tendências pedagógicas (SAVIANI, 2007, 2011)⁵⁶ em países como Alemanha, França, Estados Unidos e, depois, no Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX reatualizaram as ideias de superioridade e inferioridade racistas, tendo o Estado como modelo de civilização ideal para a humanidade (ARROYO, 2014).

Para além, o debate sobre o que foi considerado como perspectivas emergentes ainda não tinha ganhado tanta força dentro das universidades brasileiras. Essas perspectivas tensionaram o campo acadêmico trazendo algumas visões inovadoras a respeito de raça, gênero e posicionalidade epistemológica (SANTOS, 2003).

Embora essas tendências não tivessem tomado força dentro da academia, nos movimentos sociais essas pautas já eram reivindicadas desde o início da configuração do Brasil como Estado-Nação no fim do século XIX (GOMES, 2017; SANTOS, 2008).

Diante disso há dois pontos que queremos chamar a atenção quando pensamos em educação para as relações étnico-raciais. A primeira é que se olharmos para as tendências pedagógicas a partir do século XVI podemos perceber que em alguns momentos, como pano de fundo (visões ontológica e epistemológica), a ênfase em princípios que estão na base da ideia de raça e de etnia no ocidente. Não queremos cair no erro de separar, nesse contexto, essas duas dimensões constitutivas (étnico-racial) que já foram discutidas largamente pelos movimentos sociais negro, quilombola, indígena, feminista e do campo com articulações com a antropologia, sociologia, pedagogia e história (MUNANGA, 2005). Pensamos que ocorreu um processo de etnicização e racialização a partir do encontro colonial nas Américas no século XVI e que esses processos se cruzam de maneira a haver uma etnicização da raça (por exemplo, classificações como povos primitivos, povos sem história, “povos sem fé, sem lei e sem rei”⁵⁷, etc.) e uma racialização da etnia

⁵⁶ É importante salientar que, por mais que alguns classifiquem Saviani como possuindo alguns princípios marxistas em seus trabalhos (ARANHA, 2006) ou ainda se aproximando da concepção pedagógica tradicional (SILVA, 1999), as análises empreendidas em suas obras ultrapassam uma interpretação como foco na dimensão econômica, trazendo elementos importantes para o campo da pesquisa educacional. Logo, não nos referimos a supostos limites na análise do autor, e sim aos limites das tendências analisadas por ele.

⁵⁷ Esse último está registrado na carta de Pero Vaz de Gândavo (SCHWARCZ, 2012).

(por exemplo, classificações como culturas inferiores, sociedades bárbaras, menoridade do conhecimento, etc.) de certos grupos humanos e de suas formas de viver.

O segundo ponto é que trazer o debate da educação para as relações étnico-raciais a partir das perspectivas da rede Modernidade/Colonialidade implica em colocar as tendências pedagógicas de uma outra forma no debate educacional. O que queremos dizer vamos fazer em analogia ao que Louro (2000)⁵⁸ escreveu sobre educação para as sexualidades, porém especificando mais um pouco o corte temporal: desde o século XVI temos educação para as relações étnico-raciais. A qualidade desses discursos pedagógicos, ou seja, se reproduzia um ideário de raça e etnia eurocêntrico-colonial ou o criticava, é que se configurou de formas diferentes ao longo dos séculos seguintes.

Vale colocar que com essa reflexão não queremos questionar a importância do marco da Lei 10.639/2003 e as lutas empreendidas pelos movimentos sociais para a sua construção. Nosso intento é ampliar o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais de forma a refletir de maneira geral sobre algumas ideias pedagógicas e seus pressupostos elaborados ao longo de cinco séculos de expansão colonial do sistema-mundo moderno-colonial, para depois passarmos para o debate sobre a possibilidade de outras concepções de política educacional.

Desde o século XVI a educação adquiriu um status de redentora e salvadora da humanidade, enxergada como uma maneira de “melhorar” e desenvolver a humanidade tomando como modelo as nascentes nações europeias, a racionalidade científica (que viria tomar grande impulso no século seguinte), o urbanocentrismo da Ilustração e, depois, o Estado-Nação sob os ideais liberais e neoliberais.

As características da educação como emancipação, libertadora e democrática (BRAYNER, 2015) se naturalizaram ao longo dos debates pedagógicos e, se as pedagogias crítico-reprodutivistas um pouco depois da metade do século XX já alertavam para o caráter da reprodução da educação escolar e das relações sociais fora da escola, as perspectivas da rede Modernidade/Colonialidade ampliam a análise desse problema ao questionar e apontar que os próprios instrumentos utilizados nas análises são tão

⁵⁸ Para a autora a ideia de sexualidade é “aprendida” (entre aspas porque o processo é bem mais sutil e marcante do que imaginamos) constantemente ao longo da vida, uma pedagogia que se dá através de instituições variadas e que entrelaça diversas outras dimensões das identidades (gênero, espiritualidade, classe, etc.).

reprodutores de uma determinada forma de enxergar a realidade, a produção de conhecimento e a concepção de ser humano quanto a educação escolar.

O que queremos evidenciar também, para além do caráter excludente e racista de alguns pensadores quando refletiam sobre pedagogia e educação, é que suas análises trazem constitutivamente o processo de colonização das Américas. Ou seja, essas tendências surgem na tentativa de entronizar um modelo determinado de educação ao mesmo tempo em que exterminavam e/ou inferiorizavam outros.

Em um primeiro momento esse outro a se educar era interno ao próprio continente europeu, como ocorreu com as mulheres classificadas como bruxas (GINZBURG, 2012; GROSGOUEL, 2013) e com os mulçumanos e mulçumanas na expulsão da Península Ibérica (CASTRO-GOMEZ, 2005); no segundo momento o outro a ser educado incluiu o colonizado.

E, como todo pensamento pedagógico tem implícito (e as vezes explícito demais) uma concepção de ser humano e humanidade, tomamos que essa concepção veio se ressignificando de uma maneira própria após as conquistas das Américas, de forma que nós não encontramos paralelo em nenhum momento anterior ao século XVI na história da humanidade (SANTOS, 2008). Dessa forma, de uma concepção essencialista de ser humano, portador os atributos e aptidões padronizados e almejados pelo modelo de perfectibilidade proposto pelo Iluminismo do século XVIII passa para uma liberal onde o padrão se alargou um pouco permitindo as ideias de concorrência e meritocracia. Chegamos assim, a um modelo neoliberal multicultural que mais se afirma como uma necessidade do anterior (a de confirmar a existência de diversas culturas, mantendo a hierarquia e apelando para a “tolerância” e “respeito” pelos “diferentes”) do que como uma superação do mesmo (SILVA, 1999).

Dentro desses modelos os outros ora foram os primitivos e/ou animais, ora subdesenvolvidos e agora nichos de consumo e proliferação de políticas de identidade (SEGATO, 2005) que só reforçam as colonialidades do poder, do saber e do ser. E é dentro desse debate que se insere e se articula nosso interesse em pensar as políticas públicas educacionais a partir das perspectivas da rede Modernidade/Colonialidade: esses outros pouco foram considerados como produtores de conhecimentos e pedagogias e, quando entram na rota de uma concepção multicultural são realocados mediante um discurso

colonial-racista que retira desses grupos sua potencialidade de crítica contra-hegemônica frente ao sistema-mundo moderno-colonial.

As políticas multiculturalistas atuam pela “inclusão” dos grupos subalternizados dentro dos moldes ocidentocêntricos culturais-político-econômicos. Uma tentativa de disfarçar as instituições racistas, pois ao mover-se pela lógica da “inclusão”, “desmarginalização” e “conscientização” (ARROYO, 2014) não questiona, nem transforma o racismo estrutural e, por consequência, não combate as práticas de materialização do racismo. Dessa maneira, contribui para a formação de uma ideia de identidade cristalizada sob a visão de uma humanidade “essencialmente” diversa, porém onde algumas formas de viver ainda continuam sendo “as melhores” e as mais privilegiadas. Assim, as culturas dos grupos subalternos podem “integrar” o sistema, conquanto que não questionem de maneira profunda os lugares de poder dentro da sociedade (TORRES, 2001). Nesse contexto o multiculturalismo re-essencializa a raça.

PARTE II – O QUE VEM DE “LÁ”

5 “...MAS TÁ MUITO NOVO ESSE PROJETO SEU, O NOSSO É DESDE MIL OITOCENTOS E ANTIGAMENTE...”

Apresentaremos neste capítulo os conteúdos políticos e epistêmicos construídos a partir do diálogo com os sujeitos quilombolas da comunidade de Castainho e que compõem suas lutas em torno da afirmação dos seus modos de viver. As falas das professoras e lideranças nos mostram como a comunidade quilombola de Castainho concebe a educação, bem como sua localização estratégica, para dinamizar o fortalecimento político dos/as quilombolas frente aos episódios de violência e tentativas de apagamento de sua história. Essas importantes dimensões nos permite perceber o movimento de resistência que se conecta diretamente ao ser e estar quilombola – estes calcados em símbolos e experiências locais – e, portanto, às suas vidas. As dimensões política e epistêmica reivindicam, assim, outro modo de vida que parte do seu território.

Como a própria comunidade coloca, o processo de resistência e luta tem dois marcos: o primeiro remonta ao século XVI com o tráfico negreiro e a formação de quilombos nas Américas colonizadas⁵⁹. O segundo tem início em 1982, quando começa a mobilização pela demarcação do território. É importante destacarmos esse contexto, porque é a partir dele onde tem início a inserção de pautas locais na agenda política municipal, estadual e nacional. É nesse contexto também que se acirra as lutas quilombolas no Brasil cobrando por ações nas áreas educacional, habitacional, elétrica, saneamento, abastecimento e outras (RATTS, 2010).

A comunidade quilombola de Castainho tem sua associação fundada em 1982 a partir desse processo coletivo de organização interna marcada por contantes reuniões das famílias para dar conta de problemas relacionados à terra, à casa de farinha, à energia elétrica e ao trabalho.

Nós fizemos muitas reuniões para discutir sobre a importância da luta por nossos direitos. Então tinha a questão do território, a questão do ensino, da saúde, assim, coisas que impactam nossa forma de viver dentro da comunidade. Tem comunidade que, mesmo com muito tempo com o registro da terra, ainda tem dificuldades. É um processo lento, mas a gente vai subindo cada degrau. Essas políticas que temos são um complemento né [...]. Aqui em Castainho, quando a gente começou a fazer a discussão nós listamos algumas coisas como moradia, energia, água, Casa de Farinha, escola, fizemos uma lista muito extensa, e conseguimos aos poucos. Mas a comunidade tem que provocar para que o

⁵⁹A comunidade quilombola de Castainho descende do Quilombo de Palmares: “Os mais velhos de Castainho contam que tudo começou com um grupo de negros em fuga, da guerra contra o quilombo de Palmares, pelo rio Mandaú” (CPT, 2013).

governo entre em ação, porque nada chega na comunidade sem ter provocação da própria comunidade (Liderança Quilombola).

Essa mobilização interna se expandiu para articulações externas envolvendo grupos como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Federação de Trabalhadores de Agricultura de Pernambuco (FETAPE), e outras comunidades quilombolas e indígenas como a comunidade de Conceição das Crioulas e os Fulni-ô de Águas Belas. A constituição dessa rede de lutas permitiu diversas conquistas como o início do mapeamento das terras e a implantação de energia elétrica. Essa intensificação do movimento quilombola de Castainho por direitos na década de 80 acabou por intensificar também a reação e violência de fazendeiros vizinhos que ameaçavam a comunidade.

Se as histórias das comunidades quilombolas no Brasil são marcadas pela violência dos períodos da colônia e do império, o período republicano não findou tal opressão e, toda resistência à violência colonial resulta na intensificação da mesma. Não foi diferente com Castainho e em 1986 ocorreu um acirramento das ameaças feitas pela família dos Lunas, fazendeiros da região que se afirmavam como proprietários das terras da comunidade.

Se contrapor ao assédio violento dos Lunas, que se diziam donos e usurpavam grande parte do território da comunidade por meio de armas e ameaças diretas, agregou ainda mais a população quilombola e sua luta pela terra. Esse posicionamento trouxe a tona práticas opressoras que estavam implícitas no município de Garanhuns, uma rede formada por juízes, promotores e advogados que reproduziam a estrutura colonial invadindo as terras de quilombo e utilizando a burocracia institucional para legitimar a posse da terra.

Segundo a liderança quilombola entrevistada, o território original total da comunidade de Castainho tem cerca de 5000 hectares, na década de 80, com a invasão cada vez maior dos Lunas, esse território foi “reduzido” a 60 hectares. Logo, a retomada pelas terras significou – significa – a retomada de suas vidas, pois é da terra que a comunidade produz seu sustento (corpo) e é no território que reproduzem suas instituições, suas formas de viver (cosmovisão).

Ameaçar a vida através da invasão das terras e do cerceamento aos recursos e símbolos comungados por outros povos é uma prática colonial que se expandiu com as navegações em 1492, tendo como germe a expulsão dos mulçumanos e judeus da península Ibérica (CASTRO-GOMEZ, 2005). Se até o século XVII a legitimação da invasão passava pela afirmação da inferioridade racial dos autóctones da terra, no século XVIII em diante

essa prática ganha um código de direitos que a legitima e passa a implementar o nascimento dos Estados-Nação

É que, no Estado nacional moderno, o que passa por universalismo é, de fato, na sua gênese, uma especificidade, um particularismo, a diferença de um grupo social, de classe ou étnico, que consegue impor-se, muitas vezes pela violência, a outras diferenças de outros grupos sociais e, com isso, universalizar-se. Na maior parte dos casos, a identidade nacional assenta na identidade da etnia ou grupo social dominante. As políticas culturais, educativas, de saúde e outras do Estado visam naturalizar essas diferenças enquanto universalismo e conseqüentemente transmutar o ato de violência impositiva em princípio de legitimidade e de consenso social. A maioria dos nacionalismos e das identidades nacionais do Estado nacional foram construídos nessa base e, portanto, com base na supressão de identidades rivais. Quanto mais vincado é este processo, mais distintamente estamos perante um nacionalismo racializado ou, melhor, perante um racismo nacionalizado. De fato, nesses contextos, qualquer expressão de identidade cultural é denunciada como episódio de neo-colonialismo, tribalismo, racismo, ou ainda como um atentado à identidade nacional. Em suma, no Estado moderno capitalista a luta contra a exclusão assenta na afirmação do dispositivo de subalternização e da segregação. Da antiga conversão religiosa às modernas assimilação, integração e reinserção, a redução da exclusão assenta na afirmação da exclusão (SANTOS, 2008, p. 294).

Assim entrelaçados, economia e raça se tornaram um meio de oprimir os povos, passando o controle das formas de trabalho para uma elite branca colonial que se reproduziu ao longo dos séculos, chegando até os dias atuais. O fortalecimento interno, as articulações externas e intra-comunidades quilombolas e o posicionamento contra o controle colonial contou com o crescimento de reuniões na comunidade, ocasionando o recuo das ameaças dos Lunas, porém não impedindo que outros grupos se aproximassem na tentativa de invadir o território.

A década de 90 foi marcada pelo conflito com uma empresa imobiliária do município de Garanhuns. Se utilizando dos mesmos métodos violentos intimidando quilombolas a assinarem documentos e entregarem suas terras, perseguindo lideranças e alegando ter documentos que confirmavam a posse de parte do território da comunidade. É nessa década também que aumenta a mobilização em encontros locais e nacionais, como o Encontro das Comunidades Negras que ocorreu em 1994 na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, em Salgueiro.

No ano de 1995, em comemoração ao Tricentenário de Zumbi, foram realizadas marchas quilombolas em vários estados brasileiros e, em Brasília, ocorreu o primeiro Encontro Nacional das Comunidades Rurais Negras Quilombolas, onde foi formada também a primeira Comissão Provisória Nacional⁶⁰ (RATTS, 2010). O importante envolvimento de Castainho nesses movimentos deu início ao processo de titulação de suas terras em 1997 com a construção do laudo antropológico e da certificação⁶¹ expedida pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Mesmo articulada localmente e nacionalmente e, possuindo a certificação de suas terras, a comunidade continuou sendo alvo de invasão. Se os Lunas recuaram na década de 80 e a imobiliária Mano Imóveis⁶² foi perdendo sua legitimidade via a luta jurídica de Castainho, vários outros fazendeiros locais avançavam e cercavam as terras. Em 2004 a comunidade realizou um processo de retomada das terras que haviam sido registradas em 2000, após a certificação da FCP, e que tinham sido invadidas. Através da mobilização coletiva a população de Castainho derrubou as cercas e reocuparam o espaço preparando a terra e plantando. Esse foi o estopim para a ocupação do INCRA que ocorreu no ano seguinte, em 2005, e reuniu trabalhadores sem terra e outros povos do campo onde foi apresentada pautas comuns de interesses desses sujeitos.

A demarcação e titulação do território de Castainho só foi concluída em 2012, três décadas após a intensificação das lutas em 1982. Durante todo esse tempo a escola da comunidade sofreu alterações, tanto na sua localidade quanto na sua estrutura, e é interessante perceber como essas mudanças se conectam com a mobilização pela titulação do território quilombola. Em pesquisa anterior (DANTAS, 2015) identificamos alguns pontos importantes que mostram a organicidade dessa relação luta pela demarcação-escola no território. Em pesquisa desenvolvida na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, Silva (2017), também identifica essa relação

⁶⁰A atual Comissão Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ).

⁶¹A titulação do território passa pela elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), desintrusão do território e a concessão do título. Para maiores informações consultar o site da FCP: <http://www.palmares.gov.br/>

⁶²O conflito direto aberto com a imobiliária cessou nos anos 2000, mas até hoje permanece uma espécie de ameaça silenciosa representada nas bandeiras demarcando o terreno da imobiliária que fica contíguo às plantações e casas da comunidade (Caderno de Campo/ Território, maio de 2018).

Esse exercício utiliza-se da memória histórica enraizada na realidade dos sujeitos e do reconhecimento de suas lutas. Neste sentido, as insurgências são resultado da ação consciente dos quilombolas enquanto sujeito histórico que conquistaram o direito a existir, o direito a viver num território e imprimiram mudanças na forma de se relacionar com a sociedade, não mais como subalternizado (p. 152).

Em Castainho, a escola foi fundada em 1975, ficava em um local de difícil acesso e funcionava no modelo multisseriado. A medida que a luta se intensificou em durante as décadas de 80 e 90 a escola mudou de local funcionando na igreja da comunidade e, depois, na sua atual localização próximo à Casa de Farinha e à Associação de Moradores de Castainho. Essa mudança ocorreu não apenas pela facilitação do acesso à escola, mas também pelo interesse em manter a escola mais próxima ao centro da comunidade, o local onde ocorre a maior mobilização política e cultural. Proximidade também das famílias que podem interagir de forma mais intensa com a escola, assim como os membros da escola interagem com o território.

Atentar para a escola se fez importante na medida em que a população de Castainho ocupava suas cadeiras e, portanto era necessário que atendesse suas demandas e não apenas o processo escolarizador universal. As reivindicações em torno da valorização dos modos de vida local tinha o objetivo de fortalecer a comunidade enquanto sujeito coletivo. A mudança do local e na forma de funcionamento da escola foi um processo que ocorreu com vistas a atender uma necessidade que partiu de Castainho e não de uma política pública educacional anterior⁶³.

Trazer a escola para o centro político-cultural da comunidade significou que essa instituição foi escolhida estrategicamente para, internamente, fortalecer os modos de ser e estar quilombola da comunidade de Castainho; e, externamente, se articular com o mundo ocidentalizado onde o processo de escolarização age como um dispositivo que integra uma rede importante na partilha de poder dentro da sociedade (VEIGA, 2002).

Logo, se a educação passa pela articulação e preparação das gerações seguintes, e intra-gerações também, para o ser e estar quilombola, seus símbolos e significados, suas histórias e suas lutas, fica marcado em nós que a educação não se desprega da cosmovisão

⁶³No capítulo 4 comentamos sobre a consolidação da Educação Escolar Quilombola oriunda das lutas do movimento social quilombola.

quilombola e que, portanto, a escola em seu território representa o esforço dessa concepção de educação de Castainho pela reprodução e reconstrução dos seus modos de vida.

É no dia a dia que a gente vive como quilombola, [...], essa educação a gente tem no dia a dia mesmo. E a escola não pode discriminar, desvalorizar nossa vida. A gente trabalha na sala de aula mostrando as ervas medicinais, os chás, [...], as vezes tem aula nas plantações aqui na comunidade mesmo. A gente convida pessoas mais velhas da comunidade para contar da história da comunidade, aí os alunos escrevem, porque nossa ideia é fazer um livro com os alunos. É como eu falei né, conhecimento que vai passando de um para o outro e vai aprendendo [...] o que a gente vai aprendendo em casa a gente traz para a escola também [...] e com eles [alunos] também, a gente aprende muito com eles (Professora Quilombola 3).

Em um contexto de constantes agressões, tal forma de resistir toma sentido de uma luta cotidiana contra o apagamento ou dissolução pelas instituições hegemônicas. A não aceitação da opressão sofrida mostra que a comunidade quilombola de Castainho criou formas próprias de se opor e de se organizar sócio-politicamente de maneira autônoma. Situando a comunidade no movimento social quilombola no Brasil fica claro seu processo de se livrar dos grilhões coloniais contemporâneos.

O enfrentamento da invasão de suas terras com vistas a reprodução de suas vidas se dá em um contexto de desigualdade política muito forte que remonta uma relação de poder assimétrica entre quem pode viver e quem não pode viver. Segundo Fanon (2005)

A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta o colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores. É,ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, o mal é absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. [...]. Os valores, com efeito, se tornam irreversivelmente envenenados e pervertidos desde que entram

em contato com a população colonizada. Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, sobretudo seus mitos, são a própria marca desta indigência, desta depravação constitucional. Por isso é preciso colocar no mesmo plano o DDT que destrói os parasitas, portadores de doença, e a religião cristã que combate no nascedouro as heresias, os instintos, o mal (p. 30-31).

Racializados e inferiorizados, os povos não-brancos tiveram suas vidas e suas formas de viver exterminadas ou quase exterminadas. No polo oposto, persiste atualmente a ideia racista de que quilombolas, indígenas, negros e outros povos não-brancos sobrevivem até os dias atuais graças à uma benesse do tipo humanitária, totalmente distante da vontade política desses grupos como os mesmos carecessem de capacidade de pensar e agir por conta própria. Esse aspecto tenta invisibilizar um passado e presente de lutas colocando esses sujeitos em uma cadeira na plateia, enquanto assistem passivamente sua história sendo escrita por outras pessoas.

Posicionar-se entre esses discursos, atentando ao histórico de luta desses povos, permite perceber que ao optarem por enfrentar a luta pela reprodução de suas vidas, os quilombolas de Castainho enfrentaram a estrutura racista-fundiária em seu território; mais além, coloca para nós uma reflexão profunda sobre a mobilização política dos povos não-ocidentalizados: a mudança no aparato jurídico constitucional é constitutiva e parte do movimento ativo dos sujeitos coletivamente; e a mudança de suas instituições internas parte de um movimento constitutivo de sobrevivência, porém não menor ou inferior ao embate direto.

Por exemplo, o processo de construção dos códigos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho e do decreto 4.887/2003 se deu de forma a colocar elementos de cosmovisões diferentes em documentos jurídicos importantes por meio da luta dos povos da floresta, incluindo aí os quilombolas. Para exemplificar a segunda condição podemos observar as instituições da comunidade quilombola de Castainho. Se tomarmos como foco a dimensão religiosa notaremos que a população é cristã (protestantes e católicos)⁶⁴, o que não significa que deixaram de ser quilombolas por não possuírem traços religiosos afro-brasileiros. Essa mudança interna tem a ver com a imposição religiosa ao longo dos tempos no Brasil e como as comunidades quilombolas trabalharam

⁶⁴Não existem terreiros de Candomblé e Umbanda no território, ou outro espaço com práticas religiosas de matriz africana. Em conversa com os sujeitos entrevistados, todos afirmaram que os moradores são cristãos (Caderno de Campo/ Comunidade de Castainho, novembro de 2017).

para lidar com essa condição. E, esperar encontrar nas comunidades uma instituição “genuína” conservada através dos tempos é cair em uma visão estereotipada racista e essencialista dos quilombolas.

Hoje, os Quilombos, denominados Comunidades Remanescentes de Quilombos, ou Terras de Pretos, se reorganizaram no país inteiro, nas diferentes regiões, revivendo o legado de seus antepassados. São núcleos vivos de iniciativa comunitária, identitária, sem perder de vista as dinâmicas das transformações histórico-político-culturais ocorridas no decurso de tantos séculos, que essas tradições atravessam em tempos e espaços diferentes (p. 154).

Esses saberes são praticados dia a dia. É certo que há rupturas, há separações, há quebras, mas há uma FORÇA MAIOR: a lembrança dos ANTEPASSADOS, dos ANCESTRAIS, dos mais velhos da Comunidade que têm força moral ante suas famílias (SIQUEIRA, 2013, p. 155).

Esse movimento de luta política tampouco se dá de forma homogênea. Nem todos os sujeitos de Castainho se engajam na defesa do território e no combate ao racismo. A intensa ação pedagógica das lideranças em tentar sanar a falta de aderência diante da constante violência desmobilizadora da estrutura social representada nas invasões latifundiárias e ameaças de vida demonstra o importante aspecto da construção coletiva de saberes vinculados à luta política e à história e cultura quilombolas. Os sujeitos quilombolas sentem a injustiça das ações racistas e coloniais e muitas famílias tiveram que abandonar sua terra e seus costumes. A violência colonial persistente nos dias atuais impedem a vida, quando extermina o corpo não-ocidental, mas também tenta impedir a oposição política quando esse corpo vive, através do extermínio de sua cosmovisão obrigando cada vez mais se afastar de sua comunidade e seus valores, e através da constante ameaça impelindo um medo aterrorizante e constante da morte eminente (FANON, 2005; GROSFUGUEL, 2013).

Logo, se contrapor ao sistema-mundo moderno-colonial tem ocorrido de forma coletiva em Castainho, aspecto importante para frente de luta e para a dinamização dos símbolos e significados partilhados pelo grupo. Nesse sentido, seus moradores têm optado por mudar internamente, mas a partir dos sujeitos da comunidade, e não a partir de imposições externas. Isto nos faz refletir que lutar pela reprodução dos seus modos de

viver se constituiu frente ao genocídio-epistemicídio empreendido pelo tráfico negreiro e o surgimento dos quilombos nas Américas. Desde então, o enfrentamento se deu de forma cotidiana construindo uma forma de relação específica com as instituições das sociedades modernas.

Como, desde a expansão colonial, existe uma topologia que coloca como superior as formas de vida e corpos brancos-ocidentais, as formas de vida que não compõe esse sistema ou são exterminadas ou vivem a constante inferiorização. A expansão desse modelo em escala global se deu com resistência por parte dos povos inferiorizados por essa topologia. A formação dos quilombos carregaram em si a luta contra o sistema colonial desde o continente Africano até as Américas (ARRUTI, 2000). Partindo dessa reflexão chegamos a uma sentença interessante: o genocídio-epistemicídio moderno-colonial gerou lutas em torno do globo, uma delas a quilombagem; logo, onde houve a formação de quilombos, ali, também chegou a violência colonial e, o que pensar na persistência desses sujeitos até os dias atuais? Partindo da fala dos próprios quilombolas acreditamos que o sistema-mundo moderno-colonial e suas instituições também persistem até hoje e portanto eles seguem resistindo. Se as ações políticas não se dão de maneira explicitamente violentas como durante os séculos XIX e XX⁶⁵, as ações do movimento social quilombola nos revela o caráter dissimulado das estruturas racistas-coloniais no Brasil.

A organização da comunidade quilombola de Castainho para combater essas estruturas de poder se deu de forma estratégica, requerendo especificidade em cada área de ação (as quais analisaremos no subtítulo seguinte): na valorização das lideranças representadas pelos mais velhos e experientes da comunidade; na ressignificação constante de sua organização sócio-política; no enfrentamento direto para a garantia do território e de suas formas de produção coletiva do trabalho.

A oposição e o enfrentamento às relações de poder na sociedade brasileira não é exclusividade da população quilombola, vários grupos se colocaram contra as formas trabalhistas desiguais, a favor do direito a voto, da escolarização, de um sistema de saúde público, etc. Assim como não é exclusividade da população quilombola a luta contra o sistema-mundo moderno-colonial, as populações negras, indígenas, ciganas, entre outras também integram essa agenda. Se não como exclusividade, esse último aspecto é crucial quando se estabelece os parâmetros de como a luta se dá e de sua superação.

⁶⁵No capítulo seguinte discutiremos sobre o caráter racista de algumas políticas educacionais escolares.

Assim, as reivindicações por melhorias trabalhistas empreendidas entre as primeiras décadas do século XX no Brasil não davam conta da exclusão da população negra no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 1999). Em escala global, se estendermos para a exclusão das mulheres negras nos cargos de trabalho oficiais assalariados essa crítica só ganhou espaço na década de 80 (HOOKS, 2017, 2020). Destacamos esse exemplo para mostrar que nem toda luta contra desigualdades tem por objetivo a mudança das estruturas de poder moderno-coloniais. Constituídos em uma subjetividade global colonial onde raça e classe aparecem como entes naturalizados, muitos dos movimentos trabalhistas não deram conta da situação de opressão da maioria da população no mundo (QUIJANO, 2005).

Posto dessa forma parece que as lutas por mudanças nas relações de poder nas sociedades modernas não tiveram êxito, porém, longe de querer concordar com essa interpretação um pouco exagerada, é importante frisar que grupos diferentes possuem objetivos diferentes e esses são constituídos por suas cosmovisões. Desse modo, existem lutas internas, dialéticas, ao sistema-mundo de forma a aperfeiçoar suas instituições e estruturas de poder; e existem lutas antagônicas às estruturas de poder impostas pelo sistema-mundo. Para deixar um pouco mais claro, alguns movimentos trabalhistas progressistas no século XX ao não atentarem para a complexa estrutura de poder colonial não atuaram na transformação do sistema econômico capitalista, por exemplo, quando mais, ampliaram uma assimilação maior da população no mundo do trabalho, o que não implica numa mudança radical na dimensão econômica e sim no seu desenvolvimento e manutenção (BOAVENTURA, 2010, 2016; GROSGOUEL, 2010; QUIJANO, 2010).

Mais uma vez, importa ressaltar novamente que as reivindicações não ocorrem de maneira tão homogêneas dentro desses grupos e movimentos, por exemplo, em relação à população negra: enquanto nos movimentos trabalhistas haviam negros que reivindicavam representatividade e uma discussão que perpassava pela questão de raça (SILVÉRIO, 2005; SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012); nos movimentos que pretendiam erradicar com a estrutura de poder racista colonial, as mulheres criticavam a ausência do interesse de erradicar com as estruturas patriarcais modernas (COLLINS, 2019).

Vale atentar para o posicionamento da comunidade quilombola de Castainho frente as estruturas de poder do sistema-mundo moderno-colonial, pois as falas e ações dos seus sujeitos apontam para uma superação desse modelo de vida

A maioria das vezes quando eu chego em alguma reunião em outros espaços, com outros movimentos sociais, que alguém não me conhece, porque eu já participei de reuniões com outras comunidades quilombolas que não conheciam a gente [...], e a gente sempre leva essa discussão para esses espaços porque não pode tá discriminando os outros. E a partir do debate e das nossas ações a gente consegue mudar as coisas aos poucos [...]; e no momento que a gente tá vivendo hoje as pessoas da comunidade falam “a gente não de discriminar ninguém, mesmo que discriminem a gente”, então olhe, é uma postura de enfrentamento por um caminho diferente, tem que ter o respeito. Isso não é só no Brasil, é no mundo, isso tem que acabar [...], essa maneira racista que tá em todo canto com cantor, jogador de futebol, com a gente aqui, nas escolas, isso é coisa de gente que não muda porque tá com interesse no poder de explorar os outros. [...]. Primeiro tem que ser punido, a partir daí já existe uma legislação que mostra que é sério e assume a responsabilidade. E a gente sabe que mesmo assim acontece como acontecendo com a gente aqui, então a gente faz o debate com outros espaços sobre as leis e para tentar parar através da discussão e do respeito, porque ninguém quer viver lutando para sempre né? A ideia é um dia isso parar e não cair nessa fala falsa que não existe racismo (Liderança Quilombola)

No horizonte utópico da comunidade há a superação das atuais opressões de maneira que importa não apenas a construção de novas frentes de luta e sim formas concretas de superá-las. Dentro desse processo, ao projetar a transformação radical das estruturas de poder moderno-coloniais, os quilombolas têm em vista que suas próprias instituições também seguem se transformando e se adequando a dinâmica da mudança que parte dos seus próprios sujeitos envolvidos na luta. É importante para nós colocar isso em evidência, pois o que dá sentido à mobilização da comunidade é a superação das condições de opressão o que possibilita a autonomia para reproduzir suas formas de vida de forma plena (horizonte utópico de superação), ou seja, seu enfrentamento haverá logrado êxito (estratégias e frentes de luta).

Nesse caso, a constante resignificação de suas instituições ocorre no enfrentamento do sistema-mundo moderno-colonial. Esse movimento é constitutivo da luta e nem sempre ocorre de maneira explícita. Sustentar esse posicionamento crítico representa ao mesmo tempo a vontade de reproduzir suas formas de vida e a existência de uma força que impede essa vontade. Dentro de uma estrutura racista as comunidades quilombolas são alvos de constantes ataques às suas vidas, como percebemos na história contada pelos sujeitos de Castainho. Afirmar-se como quilombola, nesse contexto, é se contrapor a

imposição de uma forma de ser que não lhes convêm. Organizar-se a partir de suas cosmovisões e não do que vem das relações coloniais de poder impostas, significa que, imersas em um sistema-mundo que lhes oprime, é necessário resistir para transformar a realidade.

O horizonte utópico de superação da comunidade de Castainho não é nenhum retorno a uma comunidade quilombola essencializada em um passado idílico, ele é direto e é radical: a capacidade e autonomia política para ser quilombola. Reside na experiência rotineira escrita nos corpos, nas vidas dos seus sujeitos ao resistirem contra o espólio de suas terras e ameaça de suas vidas. Não faz sentido uma luta política despregada de sua ontologia.

É porque sua luta política se dá de forma contígua com sua cosmovisão que afirmamos que a reprodução dessa forma de ser e estar quilombola através da educação dos sujeitos da comunidade constitui uma importante dimensão no combate ao sistema-mundo moderno-colonial. A organicidade entre sua concepção de educação, seus sujeitos, saberes e as formas de legitimação desses saberes, e o enfrentamento da rede de opressão colonial concretizam as ações coletivas da comunidade.

A educação une o passado e o presente, a reprodução dos modos de viver quilombola age como um suporte na busca pela superação da opressão e na vontade de viver plenamente como quilombola. A educação, enquanto ação política frente ao sistema-mundo moderno-colonial é o que organiza a luta presente e se estende à possibilidade de organizar sócio-politicamente a comunidade quilombola em seu futuro (se considerarmos alcançado o horizonte utópico de superação).

Como as ações político-jurídicas do Estado passaram a não ser tão diretas em suas ameaças, se multifacetando por detrás do discurso multiculturalista, a ideia de uma convivência harmoniosa entre diferentes povos ganhou impulso desde os anos 90 no Brasil (GOMES, 2005; MUNANGA, 2004). Esse tipo de discurso pretende escamoteia os conflitos étnico-raciais e não apresentam soluções para a superação das estruturas moderno-coloniais na medida em que não buscam sua mudança e sim a desmobilização das lutas de afirmação das diferenças e combate ao racismo, que eclodiram no Brasil e no mundo desde a década de 50, e a assimilação desses grupos nas instituições coloniais enquanto suas cosmovisões são desestruturadas a partir de dentro. Dessa forma, lutar pela

autonomia e soberania de seus modos de vida se transforma em um projeto sem significado.

Partir dessas condições é pensar de uma perspectiva reformista que pode ser exemplificada na postura do INCRA frente a mobilização da comunidade quilombola de Castainho contra a invasão de suas terras no início dos anos 2000. Após haverem consolidado uma luta de quase duas décadas e já possuindo a certificação de suas terras legitimadas pela FCP a comunidade contou com o silêncio do INCRA e se viu obrigada a retomar as terras que estavam invadidas por fazendeiros. Com duas importantes legislações vigentes na época (a Convenção 169 da OIT e o decreto 4.887), que salvaguardavam os direitos à terra dos povos tradicionais, essa postura resulta de uma lógica que despotencializa pautas radicais baseadas nas cosmovisões de povos que se contrapõem ao sistema-mundo moderno-colonial e as transformam em um mínimo possível a ser cedido pelo Estado. Ou então, na tentativa de controle da luta contra as estruturas de poder coloniais, são tomadas soluções pragmáticas, como no caso da não titulação dos 5000 hectares do território original da comunidade, o reduzindo a 183 hectares.

Esta, de cara, não se parece ser a estratégia da comunidade, se assemelha mais a um aspecto opressor do Estado moderno-colonial: uma violência silenciosa e insone que ataca de maneira tão intensa que já não resta forças para superar a condição de opressão, a qual desapareceu e se transformou em formas de negociação com a própria instituição opressora seus termos de sobrevivência e adequação às estruturas de poder. Walsh (2009) classifica esse tipo de arranjo moderno-colonial de interculturalidade funcional.

Levando em consideração o contexto de resistência e luta da comunidade quilombola de Castainho, a retomada das terras e seu levante pela valorização, afirmação e ressignificação dos seus saberes, podemos refletir nos caminhos de intervenção e reelaboração epistemológica, na criação e recriação de práticas sociais próprias, que se organizam a partir de suas lutas cotidianas.

Considerando também que tais práticas não estão dissociadas do histórico de violência colonial que atacou os corpos e as subjetividades das comunidades quilombolas, nos baseamos na assertiva de que o processo de suas lutas pela reprodução de seus modos de viver, pensar e ser tomam princípios de outros códigos civilizacionais que não se inscrevem no modelo moderno-colonial, e isso só é possível porque esses sujeitos negam a obedecer essa lógica e se rebelam frente ao sistema opressor.

Diante disso, a educação é uma dimensão importante dentro das estratégias de superação da opressão colonial, ela permite a reprodução e atualização das formas de viver quilombola frente a um contexto de assédio e assimilação imposto pela modernidade. Uma reflexão profunda dessas instituições de forma crítica e que parta de seus sujeitos pode ajudar no combate de uma forma própria e não a partir das soluções modernas impostas pela nação. É por isso que nos deteremos na concepção de educação e na cosmovisão, que partem da comunidade quilombola de Castainho e constitui sua luta político-epistêmica.

Elementos políticos e epistêmicos e a educação escolar quilombola em Castainho

Refletir sobre esse percurso de resistência da comunidade quilombola de Castainho ao longo do tempo é necessário se quisermos entender como sua ontologia se encontra com o fazer escolar, ou seja, como sua concepção de educação e seus variados elementos se manifestam na educação escolar quilombola em seu território.

A preocupação em torno da escola dinamizada pela comunidade representa uma postura de questionar as autoridades locais e transformar a estrutura social que obstaculariza a organização quilombola. Esse posicionamento nos faz refletir sobre a atenção da comunidade sobre a indissociabilidade entre sua luta política e sua luta pela afirmação de seus saberes. Nesse ponto, a opressão imposta aos grupos resulta na reivindicação e transformação da violência sofrida, nesse caso específico, na sociedade brasileira, mas que ocorre também na América Latina, as hierarquias de poder que atravessam as realidades dos povos quilombolas ameaçam diretamente suas formas de existir, um entrelaçamento de ações diretas que se alonga entre as colonialidades do poder, do saber e do ser.

Vamos tomar o exemplo da língua, do conhecimento, do racismo, da autoridade e da economia criando nós histórico-estruturais heterogêneos, que se transformam embora permaneçam mantendo a lógica da colonialidade: o contexto e o conteúdo mudam, porém, a lógica continua. [...], o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia, apoiei esse ditado com a observação de que o conhecimento ocidental é fundamentado em duas línguas clássicas (grego e latim) e se desdobrou nas seis línguas europeias modernas/coloniais e imperiais: o italiano, o espanhol e o português (as línguas vernáculas do

Renascimento e do fundamento inicial da modernidade/colonialidade), o francês, o alemão e o inglês (as três línguas vernáculas que dominam a partir do Iluminismo até hoje). O eurocentrismo (como conhecimento imperial cujo ponto de origem foi a Europa) poderia ser encontrado e reproduzido nas colônias e ex-colônias, assim como em locais que não foram diretamente colonizados (rotas de dispersão). O eurocentrismo é, por exemplo, facilmente encontrado na Colômbia, no Chile ou na Argentina, na China ou na Índia, o que não significa que esses lugares são, na sua inteireza, eurocêntricos. Certamente, não. Não se dirá que a Bolívia é na sua inteireza eurocêntrica. Porém, não se poderia negar que traços de eurocentrismo estão bem vivos na Bolívia, tanto na direita quanto na esquerda, politicamente e epistemicamente (MIGNOLO, 2017, p. 12).

Nesse sentido existe um processo de ressignificação de saberes inerente à comunidade quilombola de Castainho e que tem como base a afirmação de sua autonomia de reproduzirem suas vidas. Portanto, a necessidade em ampliar a reflexão envolvendo os componentes históricos e também subjetivos que perpassam os processos de opressão. Consideramos importante essa dimensão, pois percebemos uma luta coletiva que se engaja na transformação prática e nas formas de pensar da população quilombola de Castainho. Essa estratégia pedagógica que ocorre no território com a ação cotidiana dos seus sujeitos e se reflete também nas práticas escolares, como podemos perceber na fala da professora quilombola

A gente chama o pessoal mais velho da comunidade para contar a história, para contar como foram as lutas. Porque não foi uma coisa que caiu do céu, teve luta e foi muito intenso, muito difícil. E mostrar o que eles passaram para buscar coisas para a comunidade, para nossa vida aqui. O que foi que eles sofreram naquela época, como foi, como aconteceu (Professora Quilombola 3).

Logo, se pensarmos em termos de afirmação política e epistêmica, o contexto escolar é também um espaço onde a ideia de educação da população quilombola é ressignificada e potencializada estrategicamente como luta pelos modos de existir de seus sujeitos.

Essa dinâmica da ressignificação da educação quilombola na escola articula as lideranças e professoras quilombolas, bem como professores e professoras não quilombolas e a gestão. A intenção é garantir o direito à educação escolar quilombola, a

valorização, respeito e legitimação das instituições e sujeitos quilombolas locais e dos seus saberes. No ano de 2014 teve início um processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola que articulava as comunidades quilombolas da região (Castainho, Estivas, Tigre, Timbó, Estrela e Caloete)⁶⁶. A ideia de construir coletivamente visava legitimar através de um documento formal as reivindicações comuns às comunidades em torno da educação escolar. Assim, teria um documento norteador para gerir e organizar a escola, coordenar e formar as ações pedagógicas no seu interior, visto que o fato de ser composta por professores e professoras que não são da comunidade impacta diretamente na prática pedagógica em sala de aula. Para além, a organização dos espaços e dos horários também afetam diretamente a rotina das crianças na comunidade.

Porém, o processo de elaboração do PPP foi parado por motivos diversos o que nos mostra uma dificuldade em legitimar formalmente documentos que carreguem as ideias quilombolas sobre a educação escolar. Obstáculos que são colocados pela dificuldade inerente ao próprio processo, mas que também partem da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns, já que o PPP passa pelo órgão gestor maior do município.

...mas a secretaria [a de Educação] do município já tá elaborando esse documento, tá parado, mas já passou pela comunidade Caloete. A ideia é que depois passe por nossa comunidade e se torne conhecimento em todo município (Liderança Quilombola).

...a gente sabe que não pode ser feito do dia para a noite e que todas as comunidades devem participar, mas como o processo envolve também a dinâmica da Secretaria de Educação, as vezes aí o processo fica parado (Professora Quilombola 2)

A ausência do PPP não impede que a comunidade consiga levar para a escola suas reivindicações através do diálogo frequente com a gestão. As dimensões de sua concepção de educação está conectada com os sujeitos que compõe a comunidade como as lideranças e professoras quilombolas e as pessoas que participaram diretamente da luta pelo território e outros direitos, por exemplo. E, embora esses sujeitos formem um grupo estratégico dentro da comunidade, percebemos que é complexa a não legitimação do PPP.

⁶⁶Muitas crianças das comunidades quilombolas vizinhas estudam em Castainho, pois não há escolas em seus territórios. Com exceção da comunidade de Estivas que conta com uma escola privada (Caderno de Campo/ Escola, novembro de 2017).

Situação complexa, pois acreditamos que a construção do PPP coletivo com as outras comunidades seria importante por comungarem com a forma de organizar e pensar da comunidade quilombola de Castainho o que legitimaria, em um documento formal e que tem respaldo dentro do Estado moderno, ainda mais o processo pedagógico em sala de aula. Complexa também, porque acreditamos que, mesmo não existindo o PPP, não significa que as lideranças e professoras não estejam cientes dos impedimentos e possibilidades de sua ação diante desse contexto. Lutar por uma educação escolar quilombola exige um esforço coletivo cotidiano. Vale ressaltar que as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola trazem em várias partes aspectos sobre o PPP, com o Título “Dos princípios da educação Escolar Quilombola”, e possuem um Título específico “Do projeto político-pedagógico das escolas quilombolas”

Art. 8º, VIII – implementação de um projeto político-pedagógico próprio que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (p. 6);

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social [...];

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais (BRASIL, 2012, p. 12-13).

Esse hiato entre o que a prerrogativa das diretrizes coloca e a realidade das comunidades quilombolas é algo a ser superado e, como observamos na fala da professora quilombola, seus sujeitos estão cientes disso. Tal qual a luta pelo território, a luta por uma educação ideal, com a inserção plena dos membros da comunidade em seus quadros funcionais demanda tempo e se configura como um posicionamento de reivindicação pela

reprodução de seus modos de conceber a educação, o que, dentro de um sistema de exclusão/inferiorização das populações quilombolas, demanda tempo e esforço coletivo.

Apesar das barreiras enfrentadas em relação a educação escolar o movimento encabeçado por Castainho na escola em seu território apresenta ligações com suas ideias de educação e, tomando como base esses elementos e orientações identificadas nas falas dos sujeitos entrevistados e na observação empreendida em campo destacamos como relevantes alguns conteúdos políticos e epistêmicos na educação da comunidade quilombola de Castainho: organização sócio-política; saberes e experiências das lutas; coletividade e território. Discutiremos a seguir sobre essas importantes dimensões que constituem a educação escolar quilombola para a comunidade de Castainho, as quais se vinculam à sua concepção de educação e, se articulam através de suas metodologias e objetivos próprios.

Organização sócio-política

Começamos por essa dimensão, pois ela representa uma estratégia importante no processo educativo político e social da comunidade articulando autoridade e soberania da população quilombola de Castainho. Nosso foco é na correlação entre a forma como se organizam, a luta pelo território e a reprodução de suas formas de existir. Abordaremos os aspectos práticos e subjetivos que perpassam essa dinâmica.

A história da população de Castainho não pode ser dissociada do contexto nacional, porque o sistema-mundo moderno-colonial se estrutura globalmente e localmente. Globalmente ele se transnacionaliza de forma imperialista impondo suas estruturas por todo o globo; localmente ele atua nos discursos nacionais e na estruturação dos Estados-Nação; e, há ainda um outro desdobramento que é interno às nações, que são as estruturas localizadas no dia a dia de diferentes sujeitos em bairros, distritos e cidades diversas. A opressão local, dessa forma, pode encontrar paralelo com as estruturas de poder nacionais e transnacionais, algo que Grosfoguel (2002) chama de “dupla colonização”.

As reivindicações empreendidas por Castainho articulou essa comunidade com outras lutas em Pernambuco, como é o caso do movimento da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Para Silva (SILVA, 2012b)

Se escolas desobedecem às ordens do sistema formal quando vão de encontro ao já estabelecido por Lei para manter uma concepção de educação única, cuja história também é única, deixa-nos margem para pensar em educação formal e informal, trilhando por outros caminhos, seguindo rotas mais conectadas com a identidade de um povo. Não estou advogando uma educação apenas focada nas questões quilombolas, ao contrário, que ela seja ampla o suficiente a ponto de também refletir sobre as histórias, lutas e a identidade das comunidades quilombolas de forma positiva, na perspectiva de fortalecer a presença desses grupos, gerando a possibilidade de fazer uma nova leitura histórica do Brasil, ou seja, uma (re)leitura (p. 63).

A autora, quilombola, considera que os processos de territorialização atravessa diversas dimensões da comunidade e acabam por ressignificar as próprias instituições quilombolas, as quais não devem ser tomadas como tradições cristalizadas no tempo, outrossim, como cambiantes de acordo com o contexto na qual participam. Logo, as reivindicações políticas que foram surgindo em Conceição das Crioulas fortaleceram o movimento de suas lideranças o que possibilitou o fortalecimento e ampliação das lutas em outras dimensões da vida da comunidade.

Como afirmamos na parte inicial desse capítulo essa mobilização se dá de maneira tão entrelaçada que consideramos a forma como Castainho se organiza política e socialmente como sendo constituída por suas reivindicações políticas. No caso de Conceição das Crioulas, Silva (SILVA, 2012b) nos diz algo semelhante

As lutas estabelecidas na comunidade de Conceição das Crioulas são entendidas como o ato de “pertencer” à comunidade herdada das crioulas. Seus mecanismos de defesa fazem parte do conjunto de características que estruturam a identidade daquele território.

É nesse contexto e perspectiva que a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, principal representação institucional daquele povo, está estruturada e hoje é detentora do “título de posse” do território, que, simbolicamente, representa a luta de homens e mulheres descendentes das crioulas. Carrega o peso da representação institucional e simbólica, e hoje é difícil estabelecer os limites entre a Associação

Quilombola de Conceição das Crioulas e as escolas localizadas no território de Conceição das Crioulas. Porém, tal representação não anula as que são constituídas a partir de suas próprias lógicas – pessoas mais velhas, parteiras, benzedeiras, entre outros(as). Assim, o território se estrutura e estabelece suas relações, papéis e funções, bem como as lutas pelas políticas públicas (p. 61).

Consideramos que esse tipo de pensar resulta da relação assimétrica de poder exercida pelas instituições do sistema-mundo e da potencialidade que a luta histórica (desde sua formação no século XVII até os dias atuais) exerce em seus membros. Em trabalho anterior (DANTAS, 2015) identificamos que a resistência contra a ameaça aos seus modos de existir passava pela territorialização, processo esse representado pela mobilização dos sujeitos quilombolas. Retomar esse aspecto para refletir sobre a organização sócio-política reside no fato de que os enfrentamentos às opressões locais e sua constante violência desempenha um importante papel na organização interna da comunidade.

...a representação quilombola deve estar organizada em associações, como já ocorre, pois no âmbito organizacional, os quilombolas, por meio de suas associações comunitárias, clube de mães, associações de trabalhadores rurais, dentre outras, vêm se auto-reconhecendo como remanescentes de quilombos e fortalecendo a sua luta pela titulação dos territórios. No âmbito nacional, desde 1995, os movimentos sociais quilombolas também vêm se organizando na Conaq – Coordenação Nacional de Quilombos, a partir das associações locais, nos municípios e nos estados-membros. Porém, se essas associações, antes, tinham um certo nível de informalidade, hoje a exigência é que se constituam de maneira formal e jurídica. A organização política implica a compreensão dos instrumentos políticos, dos marcos regulatórios, passa pela formalização de saber empírico em um saber mais formal de representação política.

Enquanto o Estado brasileiro não assegurar aos quilombolas o recurso básico essencial – a sua territorialidade – os movimentos sociais deverão reforçar a importância dos quilombolas na qualidade de sujeitos sociais que, por meio de ações políticas, fazem valer suas reivindicações e direitos (GOMES, 2013, p. 168-169).

Essa relação entre organização sócio-política e lutas por direitos, remete à necessidade de uma reorganização coletiva em torno de uma reivindicação comum. No

enfrentamento com o que lhe oprime, o grupo necessita criar estratégias para o embate e transformação das estruturas de poder. Essa mobilização é cotidiana, faz parte da história do grupo, é sentida por seus sujeitos e tem sua objetividade legitimada por eles. Ao tomar consciência de que é vítima de uma estrutura de poder assimétrica que os oprime, esses sujeitos começam a pensar e se organizar coletivamente, ou seja, se tornam sujeitos ativos, mobilizados e pensando coletivamente (organização e subjetividade se encontram). Em relação à dimensão educacional Arroyo (2014) vai colocar esse processo em três etapas: as “pedagogias de dominação/subalternização”, as que ao longo da história inferiorizou e marginalizou os Outros em detrimento de um padrão social-cultural-espiritual-econômico, inferiorizando e/ou excluindo suas formas de educar e conceber a educação; as “pedagogias de resistência à dominação”, aquelas que os grupos inferiorizados e subalternizados criaram para resistir à imposição e ameaças constantes de suas vidas e instituições; e as “pedagogias de libertação/emancipação”, são as proposições de transformação radical das situações de opressões causadas pela violência colonial genocida, subalternizante e excludente.

Assim, Arroyo (2014) comenta

Como revelam outra história da educação, de serem sujeitos de outros processos pedagógicos ocultados, ignorados na história das teorias pedagógicas e que pressionam por ser reconhecidos. Processos pedagógicos colados à especificidade da tensa história desses coletivos subalternizados de se afirmar sujeitos de história, memórias, saberes, culturas. Na medida em que em nossa história política, cultural esses coletivos foram decretados à margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeitos de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, conseqüentemente suas pedagogias de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas. Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra (ARROYO, 2014, p. 12).

Essa teorização de Arroyo nos oferece um esquema de interpretação rico para a compreensão da escolha estratégica da comunidade quilombola de Castainho para a reprodução de sua organização sócio-política via a escola em seu território.

A gente sabe que o interesse não é muito [num contexto geral das escolas no Brasil, em se ensinar sobre as realidades das comunidades quilombolas]. Agora é que eu tô vendo que tão dando mais atenção para essa área, mas porque existe muita cobrança das comunidades, não é a toa que existe essa lei [se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola], como é que as pessoas vão tomar conhecimento das história afrobrasileira e indígena se você não trabalhar isso na escola? Tem que se valorizar a vida da comunidade também. Você tá trabalhando a história da sua comunidade, como foi que surgiu ali, com certeza envolve tudo, envolve a formação dos quilombos, as contribuições dos negros tanto na música, na religião, na culinária, na política, na sociedade e várias outras coisas (Professora Quilombola 2).

A organização sócio-política é algo que surge bastante nas falas dos sujeitos entrevistados e quase sempre está associada à autonomia, à diferença de modos de viver e do direito de viver suas formas próprias sem intervenção externa. Durante o tempo de observação e permanência na comunidade quilombola de Castainho, um elemento importante ilustra um dos significados de assumir a tarefa de organizar-se com a comunidade: o combate ao racismo. Esse aspecto-chave no processo educativo e escolar traz um valor que envolve todo o processo formativo de qualquer sujeito da comunidade e tem um caráter político que atravessa a história, os saberes e os processos de identificação com os símbolos e significados locais. Portanto, se uma pessoa do quilombo de Castainho se organiza com a comunidade, significa que ela se compromete coletivamente com seus processos de luta históricos e educativos.

Essa afirmação pedagógica da comunidade e a especificidade do combate ao racismo compõem um posicionamento de afrontamento as estruturas de poder que inferiorizam/excluem as comunidades quilombolas as colocando como sujeitos que não possuem uma forma própria de pensar, educar, se organizar e agir no mundo. Como discutido anteriormente, a história de luta de Castainho se consolida como uma resistência às opressões vividas por seus sujeitos. Essa violência tem como pano de fundo e transversal a afirmação histórica e subjetiva do sistema-mundo moderno-colonial que estabeleceu uma distinção entre um mundo superior branco e um inferior não-branco. Foi essa violência que assegurou a imposição desse padrão de poder e, enfrentar esse tipo de estrutura é denunciar, combater e superá-la.

Ao organizar sua luta, a comunidade quilombola de Castainho também ressignificou sua própria organização sócio-política, partindo da violência assimétrica da

colonialidade do poder. Para lidar com essa assimetria foi preciso construir estratégias para desenvolver a consciência da opressão racializadora que perpassa várias dimensões da vida da comunidade e a qual estavam sujeitos. Para Mignolo (2017)

A matriz colonial de poder então opera em uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos e interconectados, que são atravessados por diferenças coloniais e imperiais e pela lógica subjacente que assegura essas conexões: a lógica da colonialidade. Nós histórico-estruturais significam que nenhum é independente de qualquer outro, como qualquer nó é provavelmente relacionado de duas ou mais maneiras divergentes. [...]. Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas. Por isso, começo com o nó histórico-estrutural racial, em que as diferenças coloniais e imperiais foram ancoradas (p. 10).

O processo educativo envolve a reprodução e ressignificação da organização sócio-política da comunidade, a qual possui uma subjetividade que traz o princípio de combate às opressões que visam obstacularizar ou excluir os modos de reprodução da vida dos seus sujeitos. Como essa opressão possui esse caráter racista-colonial (QUIJANO, 2005; GROSGUÉL, 2010), logo, é essa mesma educação que está sempre atenta às estruturas de poder que agem localmente, nacionalmente e globalmente. Para Arroyo (2014), os saberes de enfrentamento dos grupos oprimidos são apagados das teorias pedagógicas e das escolas porque eles podem gerar a resistência.

A gente tem nossos costumes né, nosso regime [...], nossas necessidades. Por exemplo, na época de colher, porque nós trabalhamos com venda na feira também, então as crianças estão mais próximas desse dia a dia com a terra também e ao mesmo tempo tá na escola. Tem que ser mais específico e ficar mais perto (Professora Quilombola 1)

Quem não conhece a escola, por exemplo, quando chega ela vai, ter que se adaptar de alguma forma à comunidade, vai conhecendo os alunos, vai conhecendo as pessoas, de alguma forma [...], tem a questão do diálogo com a gestão, ficar mais próxima, da gente poder cobrar algo [...]. Eu acho que o calendário, ele não pode seguir de maneira geral, porque ele vai ter sempre uma interferência da comunidade na escola. Não adianta você dizer que tem que ser da mesma maneira que outros lugares que não é, ele sofre a influência da comunidade (Professor Quilombola 2).

Como podemos perceber, ao perceber a ação injusta do município em relação a escola, a comunidade construiu uma perspectiva própria e a colocou em ação. Essa atitude se conecta com outras atitudes semelhantes desenvolvidas por comunidades quilombolas no Brasil (MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013; MAROUN; CARVALHO, 2017). Essas experiências coletivas que remetem às opressões sofridas por esses grupos também constituem maneiras próprias de se organizar e de se mobilizarem socialmente.

Enquanto sujeitos dos grupos oprimidos, as comunidades quilombolas brasileiras acabaram por construir práticas, saberes e formas de se organizar diferentes como um meio de mobilizar e conscientizar o grupo. Essa relação pedagógica dá forma as experiências das comunidades quilombolas e as formas de se organizar politicamente como coletividade. A relação pedagógica tem como base uma linha que percorre a transformação do pensamento e das atitudes e, no sentido oposto, a mudança das experiências em situações práticas podem mudar a forma de pensar. Para a comunidade quilombola de Castainho, ser e estar quilombola comporta sua organização sócio-política, a educação dos seus membros e os saberes que envolvem suas ações, um movimento que se constitui diariamente. A própria história das comunidades quilombolas no Brasil mostra a dinamicidade dessas dimensões. Na formação dos quilombos ao longo do século XVII e nos levantes que pipocaram na década de 1970 (RATTS, 2010).

A racialização imposta pelo sistema-mundo moderno-colonial no Brasil posicionou a luta quilombola em busca de uma sociedade sem distinções assimétricas de raça e poder. O que marcou o movimento social quilombola desde o início da sua formação até os dias atuais foi a articulação com outros grupos que reivindicavam mais justiça social, o que possibilitou a formação de ações que uniam as populações negras quilombolas e não-quilombolas (SILVÉRIO, 2005). O ato de criar empatia e solidarizar-se com causas que atravessavam as populações negras no Brasil criou um pensamento político que, ao mesmo tempo, denunciava o racismo camuflado existente na sociedade brasileira, agregava mais sujeitos negros na luta e os engajava na busca de uma sociedade sem racismo.

As diretrizes da educação escolar quilombola, enquanto política construída com a participação desses sujeitos, carrega esse princípio em seu texto

Art. 7º, XI – superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial (p. 5);

XX – reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombola e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (p. 6).

Art. 35, IV – promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas (BRASIL, 2012, p. 13);

De forma mais contextualizada, em Castainho, o argumento de que a educação escolar quilombola deve se conectar ao modelo de organização sócio-política da comunidade e no combate ao racismo é bastante convincente

Dentro da escola foi o que a gente já fez [...]. Fizemos uma reunião dentro da escola falando dessa questão do racismo, porque as vezes tem professor que fala “ah, eu não sei o que é quilombola” porque chegou recentemente na escola, mas está dentro de uma comunidade quilombola e ara isso ele precisa ter um preparo tanto vindo de lá como dentro da própria comunidade. Uma vez convidamos o Ministério Público daqui para fazer um reunião na escola (Liderança Quilombola).

A gente tem que aprender a ideia do que é ser racista, do que é racismo [...] racismo não é só com o negro não, do branco em relação à cor [...] é quando você tenta inferiorizar o outro de qualquer forma. O racismo ultrapassa a cor (Professora Quilombola 3).

Tem que trabalhar a cultura dos quilombolas, valorizar o que eles tem e, ser quilombola, não é ser apenas agricultor, pescador, não é só isso, há várias coisas para se trabalhar além disso [...] porque o que se vê [nos livros e na grande mídia] é o negro trabalhando na roça, o negro é agricultor, quando a criança vê isso ela não quer ficar mais na comunidade, mas quando se tem uma ideia do que é ser quilombola, do que é ser negro, já se começa a ver a infinitude de possibilidades. [...]. Quem vem de fora pra cá, as vezes desconhece isso [...] aqui é um comunidade quilombola e tem que ter cuidado ao se trabalhar esse assunto que é para não acentuar o racismo que já existe [...] eu sei que a formação é muito escassa nessa área, mas nós fazemos nossa parte (Professora Quilombola 3).

Quando focamos na dimensão pedagógica da comunidade quilombola de Castainho, percebemos como ela se constitui, na comunidade e na escola, como um pensamento que questiona as estruturas coloniais de poder. Como um pensamento posicionado criticamente, Castainho reivindica transformações sociais como sujeito coletivo com um conjunto de experiências e saberes que lidam diretamente com aspectos que são importantes para as comunidades quilombolas enquanto grupo. Reconhece que a sociedade é crivada pelo racismo e que os grupos racializados como inferiores estão em situações topográficas distintas de opressão e injustiça. A preocupação se estende para além dos sujeitos quilombolas, e por isso o consideramos como um pensamento político educacional escolar (discutiremos sobre isso com mais detalhes no capítulo seguinte).

A organização sócio-política é fundamentada na experiência da comunidade quilombola e ela própria representa essa dimensão pedagógica para com seus sujeitos. A mobilização não pode ser esvaziada ou se transformar em uma ato de “mobilizar-se por mobilizar-se”. A luta visa a mudança das experiências de opressão e tomada de consciência: como enfrentar uma sociedade racista e as relações assimétricas impostas às comunidades quilombolas. A educação escolar quilombola, nesse sentido, contribui para diminuir a “distância” entre as formas de organização sócio-políticas quilombolas (nacionais e locais) e as opressões que permeiam o cotidiano dos seus sujeitos.

...dentro da comunidade há um despertar que as pessoas, não só as lideranças, mas os professores, mães e pais, terem noção da importância de mostrar nossas conquistas e lutas, nesse momento de discussão dentro da sala de aula para a gente saber quem somos nós. Isso é importante para os alunos, mas também é para a escola e os professores, porque as vezes tem professores de fora que não conhece. Todos tem que conhecer a história da comunidade, de onde veio a resistência, a luta, dos antepassados negros, porque a comunidade tem que tá inserida nisso. É nossa vida, nossos costumes. Tem que ser passado na escola também (Liderança Quilombola).

As Diretrizes da Educação Escolar Quilombola também norteiam a relação entre organização social e educação escolar

Art 6º, III – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as

práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como seus processos próprios de ensino-aprendizagem e suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (p. 4);

Art. 20, I – participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla (BRASIL, 2012, p. 10);

A potencialidade representada pela afirmação da luta da comunidade quilombola de Castainho na escola em seu território nos chama a atenção para dois pontos importantes: a legitimação dos seus saberes sobre sociedade, cultura e história; e a autoridade política na conquista e consolidação de direitos locais e nacionais. Através desse processo de ressignificação e transformação da realidade, essa relação pedagógica da comunidade pode possibilitar um ponto de vista diferente na interpretação de mundo. Ao se basear nas experiências locais e articular-se com as experiências das comunidades quilombolas no Brasil, a comunidade de Castainho ressignifica a organização sócio-política e os saberes do dia a dia dos seus moradores. Ou seja, existe em sua mobilização o desejo expresso por explicitar e rearticular essas práticas com o objetivo de mobilizar outros grupos inferiorizados/excluídos e outras ações de resistência e luta.

A importância da organização sócio-política na educação escolar é possibilitar a transformação social por meio do potencial de agregar outras populações negras e racializadas, dando o aporte de alternativas de pensar a sociedade e suas opressões e combatê-las pelo uso-reflexão desses saberes construídos nas lutas contra o sistema-mundo moderno-colonial.

Isso significa dizer que a articulação com outros grupos racializados e excluídos pelo sistema-mundo moderno-colonial tem o objetivo de enriquecer as experiências e saberes de enfrentamento, pois muitas são as lutas e muitas são as diferenças de opressão sofridas por esses grupos. Não faz sentido para os sujeitos entrevistados a impossibilidade de se articular com diferentes sujeitos e suas estratégias e saberes sob o argumento do particularismo das experiências dos grupos, na medida em que essa forma de conceber o enfrentamento coletivo segrega mais do que articula. Há que se diferenciar a autonomia e particularidades dos grupos sem apagar ou subsumir suas críticas à ideais universalistas. Assim como articulação não é sinônimo de universalismo, particularidade não pode ser

confundido com particularismo. As diferenças histórico-estruturais da expansão do sistema-mundo moderno-colonial e a imposição do seu padrão de poder em escala global provocou estratégias locais que se expandiram nacionalmente e globalmente como formas de contestação de suas relações opressivas (QUIJANO, 2005).

Diante disso, compreendemos que essa forma de educar, que perpassa a educação escolar em seu território, articulada com a organização sócio-política da comunidade quilombola de Castainho constitui um ponto diferencial no combate as hierarquias de poder acionadas pelo sistema-mundo moderno-colonial.

Conhecimento, sujeitos e suas experiências

Consideramos importante o conhecimento produzido a partir das experiências quilombolas porque há uma corrente que une as os processos educativos, as experiências de opressão e sua mobilização política. É importante também, pois até os dias atuais os sujeitos quilombolas ainda são oprimidos e, enquanto essas estruturas de subordinação e violência durar haverá resistência e enfrentamento por parte das vítimas.

No nosso estudo, focamos no conhecimento produzido como resistência às opressões político-epistêmicas nas dimensões do pensamento e de suas práticas, pois os percebemos como potentes discursos de enfrentamento crítico em relação as injustiças sociais e a rede de poder que constitui o sistema-mundo moderno-colonial.

O racismo geralmente não costuma ser percebido como um problema estrutural pela maioria da população, caindo no discurso de ser uma ação, uma forma de agir, que pertence a grupos mais radicais ou extremistas (SANTOS, 2008). No Brasil, o mito da democracia racial e a ideia de embranquecimento são velhos conhecidos de autores e autoras que estudam relações raciais de forma crítica. Enquanto o mito da democracia racial prega a ideia de que somos formados por uma união harmoniosa e expressiva das três raças fundadoras (branca, negra e indígena – respectivamente os povos ibéricos, os africanos e os nativos da região onde hoje fica o Brasil); a ideia de embranquecimento permeia as diversas instituições afirmando um gradiente que atribui qualidades negativas a tudo que pertence aos povos não-brancos e qualidades positivas a tudo que pertence aos

povos brancos (MUNANGA, 2004). Enquanto o primeiro tenta abafar a estrutura racista apelando para um discurso apaziguador e passivo o segundo segue inferiorizando/excluindo.

Não obstante vivemos em uma sociedade que promete a democracia rotineiramente e continua inferiorizando/excluindo as populações não-brancas e, quando as vítimas dessa violência percebem a injustiça as quais estão expostas, isso se torna um problema para a democracia. Essa contradição percebida por esses sujeitos apresenta diversos matizes e ocorre de maneiras diferentes. Em nosso trabalho tomamos como contexto os sujeitos quilombolas e as hierarquias de poder que os oprimem.

Como tiveram o acesso à vida acadêmica negado ao longo da história no Brasil, os trabalhos dos sujeitos da comunidade de Castainho foram constituídos das experiências de suas práticas. Siqueira (2013), Moura (1997) e Arruti (1997, 2017) analisam como a opressão epistêmica se entrelaça à raça para limitar a propagação de seus conhecimentos como válidos, ao mesmo tempo que enfatiza as ações das comunidades quilombolas na luta por justiça social na criação e articulação de associações e movimentos sociais. Geralmente, são nesses espaços que esses sujeitos, excluídos dos círculos acadêmicos, atuam e pensam formas coletivas de resistência.

Muitos autores e autoras das diversas áreas do conhecimento acadêmico tentam construir suas reflexões e teorias tomando como base as experiências dos sujeitos quilombolas ou de outros povos inferiorizados/excluídos pela forma de produção de conhecimento pautado numa ciência eurocentrada epistemologicamente. A tentativa é de formar pontos de vista alternativos nos diversos campos do saber. Os sujeitos inferiorizados/excluídos, por sua vez, se utilizam de seus conhecimentos para criticar essa forma de produção de conhecimento e afirmarem-se como produtores de conhecimento em espaços e instituições historicamente excludentes. É o caso de Castainho, quanto a narrativa de sua história.

Afim de mudar a narrativa da história oficial sobre as realidades das comunidades quilombolas, a qual tende a colocar os quilombolas como escravos vadios, invasores, assassinos e ignorantes, as lideranças e professoras da comunidade fazem questão de tomarem posse do discurso narrativo da sua própria história pautado nas suas lutas, e dos seus antepassados, por direitos.

A gente sabe que os negros foram traficados para o Brasil. A gente também sabe que teve a abolição da escravatura, mas ao negro não foram dadas as condições para que pudesse viver livre com dignidade, porque a lei dava liberdade, mas não deu terra, não deu trabalho remunerado, não tinha moradia, então em que condições esse povo vivia? [...]. É por isso que eu falo: é um povo muito lutador. Porque sobreviver, viver não, sobreviver nessas condições e até hoje tá vivo para contar sua história, vivendo sua cultura, resistindo e superando, só sendo vitorioso mesmo [...]. E lutou para conseguir sua liberdade, não foi assim “você tá livre”, oxe, teve muita luta, muita morte. E a pessoa negra que queria se manifestar politicamente nem podia fazer ou dizer que sabia das coisas porque se não tava ferrado, igual acontece ainda hoje (Professora Quilombola 2).

Ao invés de situar a população quilombola como ignorante e sem conhecimento histórico (geral e local) as lideranças e professoras de Castainho ressignificam, a partir de seus próprios sujeitos e história, a própria forma de pensar o conhecimento histórico. São dois processos: criticam uma versão excludente da história; questionam o pensamento histórico ao se colocarem como produtores desse conhecimento. As diretrizes sobre a educação escolar quilombola nos traz uma colocação pertinente

Art 1º, V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (p. 3);

Art 6º, VII – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (p. 5).

Art. 17, P 2º, II – a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório (BRASIL, 2012, p. 9).

Estamos acostumados a pensar a partir do ponto de que há o conhecimento do senso comum e outro que pertence a uma instância mais especializada que seria o conhecimento científico. Tendemos, geralmente, baseados nos princípios da ciência moderna, considerar o primeiro tipo de conhecimento como sendo inferior ao segundo (SANTOS, 2003). Eis

que uma generalização desse tipo pode nos induzir a um erro drástico: de tomar qualquer conhecimento do segundo tipo como verdade absoluta frente a negação total do conhecimento do primeiro tipo. Inverter essa lógica também não resolveria o problema.

Um dos caminhos possíveis para o bom senso entre esses dois extremos seria refletir sobre como as hierarquias de poder colocam os sujeitos e seus conhecimentos em uma balança assimétrica de poder valorizando mais uns do que outros, a partir daí perceber como esses sujeitos e conhecimento se posicionam político-epistemologicamente frente essa estrutura de poder no campo do conhecimento e diante de outras opressões, e refletir sobre a concretude desse conhecimento.

O que podemos perceber no caso dos conhecimentos acadêmicos sobre as comunidades quilombolas é que existe uma conexão entre as experiências da população quilombola e a produção de autores e autoras na academia. São os casos dos trabalhos de Clécio Silva (2011), Jaqueline Silva (2014), Delma Silva (2017) e Queiroz (2017), por exemplo, os quais articulam os conhecimentos das comunidades quilombolas numa tentativa de transformar o pensamento acadêmico nas respectivas áreas de pesquisa desses autores e autoras. As comunidades quilombolas quando se mobilizam no seu dia a dia e se articulam como outros movimentos também procuram dar formas diferentes ao pensamento das populações oprimidas e suas ações.

...naquela época quem escrevia a história era o branco, quem matava, e a história não vai contar como as coisas aconteciam exatamente e as pessoas podiam dizer o que quisessem dizer, porque a história não é totalmente do jeito que ocorreu realmente. Por exemplo, uma pessoa que não ticesse muito interesse pela causa da população negra podia escrever o que quisesse tentando amenizar o que eles [a população negra] sofreram, tentando falar de forma mais branda. Porque é isso o que a gente vê né? O negro escravizado não trabalhava apenas, tinha os castigos, tinha muita coisa, as mortes. [...] primeiro massacrava muito até a pessoa morrer. Então era muita crueldade e ainda tão cruel também negar isso com uma história falsa (Professora Quilombola 2).

Nesse contexto, atentar para os conhecimentos das populações quilombolas é importante por vários motivos. O próprio posicionamento que esses grupos se localizam nas hierarquias de poder os permitem pensar de uma forma que, talvez, não seja tão

acessível a outros grupos mais privilegiados⁶⁷. Se tomarmos a questão do território como exemplo, é de bom senso afirmarmos que, a população quilombola, como sujeitos que passaram por esse tipo de opressão – desterritorializados, terras invadidas, ameaças de latifundiários, destruição de plantações (RATTS, 2010; ARROYO, 2014) – possam construir um entendimento mais crítico frente a essa opressão do que outros grupos de oprimidos, até mesmo das populações negras não-quilombolas.

Para os sujeitos quilombolas, refletir sobre a violência contra seu território, suas formas de existir, sua cultura, não é uma escolha por uma área temática a ser estudada, é uma necessidade frente a ameaça direta das hierarquias de poder do sistema-mundo moderno-colonial. Como discutimos no subtítulo anterior, engajar-se na luta quilombola como quilombola é uma dimensão importante para o grupo, pois se submeter a análises externas sobre como a população quilombola deve agir é uma manobra perigosa. A partilha das experiências, os questionamentos e a reflexão coletiva que consiga refletir a variedade de situações de violência que perpassa as comunidades quilombolas pode permitir uma melhor resistência e combate a essas opressões. Estimular a capacidade de cada quilombola conseguir transformar a potência de sua experiência articulada com o grupo é um dos pontos-chave da luta.

Isso não significa excluir outros grupos, ou impedir a articulação com outros conhecimentos de outros sujeitos e suas experiências. Não é um pensamento excludente, mas uma ênfase no fato de que os sujeitos que sofrem a opressão possui a experiência concreta para pensar a partir dela, sem que essa experiência seja subsumida ou obnubilada por outros pontos de vistas. Outro ponto a destacar sobre essa forma de conceber a experiência dos oprimidos é a importância da construção da autonomia do grupo. Uma articulação potente tem a ver com a autonomia interna dos grupos.

As comunidades quilombolas são heterogêneas (BOTELHO, 2013) e seus conhecimentos dependem da articulação dessa heterogeneidade interna. Pode ser algo óbvio, mas é importante colocar que não há a possibilidade da produção de conhecimentos

⁶⁷Não queremos afirmar um essencialismo representativo cego. Em nosso entendimento, um sujeito de um grupo oprimido não vai se posicionar necessariamente de forma crítica à sua opressão, não obstante, discutimos nos capítulos 2 e 3 que os sujeitos oprimidos também foram educados por uma subjetividade colonial eurocentrada e que, acabam por reproduzir ações coloniais. Porém, há sujeitos que conseguem se posicionar de forma crítica. De forma que esse posicionamento do qual falamos não é fixo e nem universalista, mas está ligado a materialidade, concretude, das opressões (SANTOS, 2008; GROSFOGUEL, 2008).

quilombolas ou sobre as comunidades quilombolas sem as experiências de seus sujeitos. É através do fortalecimento da autonomia que a comunidade quilombola de Castainho pode perceber com quais grupos se articular com o intuito de transformar a situação da comunidade e de outros grupos. Outros grupos, por sua vez, podem encontrar na reflexão da comunidade quilombola de Castainho experiências e conhecimentos que impulsionem a construção de novas alternativas de lutas por justiça social.

“fundamos nossa associação em 1982, agora o registro oficial só foi em 1993. Nossa organização também tinha outras formas, fizemos muitos mutirões. Participamos de reuniões em Garanhuns e em Recife. Todo mês acontecia o encontro das áreas de conflitos de todo o estado, organizado pela CPT e FETAPE. Participamos também de encontros e caminhadas, fazendo documentos e colhendo assinaturas para nossos direitos entrarem na constituição. Entregamos documentos para o prefeito, o governador e muitas outras autoridades” (CPT, 2013, p. 15).

A formação de articulações com outros grupos, os quais possuem suas experiências distintas colabora para a ampliação nas alternativas de luta política e na vida intelectual de seus sujeitos. Essas coletividades e as opressões comuns que lhes atravessam possibilitam uma maior e mais acurada análise de como as estruturas de poder se transformam e permanecem ativas em nossa sociedade.

As lideranças e professoras da comunidade quilombola de Castainho tem difundido a perspectiva crítica da história da comunidade ao longo do tempo e suas lutas por direitos. Nesse sentido, conhecer e refletir sobre os processos de opressão do sistema-mundo moderno-colonial sobre os seus modos de vida é um aspecto importante, pois a educação escolar foi uma das estratégias utilizadas responsáveis por reproduzir as estruturas de poder moderno-coloniais (WALSH, 2013, 2017).

Valorizar os conhecimentos e modos de conhecer locais tem impactado na sistematização das memórias dos sujeitos da comunidade. Muitos conteúdos sobre as experiências da população de Castainho que se encontravam ocultos passam a emergir em sala de aula a partir da participação direta desses sujeitos na escola. Conteúdos referentes à cultura, história, ecologia, validação de conhecimentos, entre outros discutidos por lideranças e pessoas mais experientes da comunidade dentro do espaço escolar, nas atividades em sala de aula.

A gente fez uma oficina na escola contando a história da comunidade para os alunos. Participaram cerca de 70 crianças e a professora escolheu 6 para serem relatores, imagine? Eles estavam lá para relatar tudo o que eu estava contando, aí eu falava mais devagar para o grupo ir anotando. Eu fiquei mais de 1 hora lá. Essa não foi a primeira vez que eu fui convidado para participar de atividades lá e tem outras pessoas mais velhas da comunidade que foram chamadas também que conhecem mais um pouco da história da comunidade, falar das experiências deles, no dia a dia [...], e eu fui contar das minhas experiências da época de criança e atualmente. Tem atividades que são feitas nas plantações que a gente tem aqui e na Casa de Farinha, na Associação também (Liderança Quilombola).

Para nós, isso implica primordialmente em duas dimensões, a primeira diz respeito a afirmação dos sujeitos quilombolas como produtores de conhecimento. Um conhecimento que parte de processos de validação e legitimação diferentes dos propostos pela ciência moderna, porém não inferiores como insiste alguns pensamentos racistas epistemológicos e epistemicidas. Essa prática da pesquisa da comunidade escolar e de suas consequências tem proporcionado a autonomia intelectual ampliando e difundido seus conhecimentos para todas as gerações da comunidade quilombola de Castainho. Em várias partes das falas das pessoas entrevistadas nessa pesquisa aparece as relações assimétricas entre a produção de conhecimento da ciência moderna e de outros tipos de conhecimento, uma relação de inferiorização do não-científico.

Debater e refletir na escola sobre os conhecimentos da população de Castainho pode representar uma rachadura, por exemplo, em relação à maneira monocultural de conceber educação escolar no contexto nacional (ARROYO, 2014). Contrariando a hierarquização de saberes, a comunidade segue fazendo sua luta no território e também em reuniões com a Secretaria Municipal de Educação tentando retomar o processo de construção do PPP e de uma relação justa com seus conhecimentos.

A segunda dimensão toca em um aspecto-chave que a percepção do processo de construção do conhecimento como sendo algo elaborado a partir de uma coletividade, de experiências, de uma posicionalidade político-social. Não se percebe nas falas dos sujeitos entrevistados uma ideia de um conhecimento des-situado de alguma realidade e, nem tampouco, algum conhecimento superior. Se possui uma posicionalidade, a produção de conhecimentos não pode se hierarquizar pois não existe “o” conhecimento e sim “os”

conhecimentos, seus sujeitos e seus métodos de validação. Nos parece crucial evocarmos a fala de um desses sujeitos

É porque isso vai ampliar a participação da comunidade, vai enriquecer mais os conhecimentos. As professoras e a própria gestão já tiveram um preparo antes de chegar aqui, como eu já conversava com a secretária de educação do município a primeira coisa que eu fiz foi convidar ele [o gestor da escola] para a reunião da Associação. Enriquece tanto a escola como a comunidade. [...] assim, a gente amplia nossa participação na sociedade, porque as crianças aprende coisas que são importantes em outros espaços. [...], mas a gente pensa escola diferente também, [...] (Liderança Quilombola).

A gente pode contribuir com muita coisa, pode contribuir com nossos pensamentos sobre história, com nossos conhecimentos, com a diversidade cultural muito grande, porque as vezes tem muitas outras comunidades, por exemplo, hoje tem comunidade quilombola que tá fazendo pesquisa aqui em Castainho, [...], e quando eles chegam na comunidade deles lá eles querem mostrar o que tem aqui, que as vezes em outras comunidades não tem, isso é uma troca né? Do mesmo jeito que a universidade, tem muitos alunos das universidades que querem fazer pesquisa aqui, não só de Pernambuco, mas de vários lugares do Brasil, já veio gente do Rio Grande do Sul, Fortaleza, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro. Estivemos com uma equipe do Rio de Janeiro ano passado, alunos que disseram a gente que veio conhecer uma comunidade quilombola rural, porque eles que moravam no Rio não conheciam e que a universidade não se abria muito para esses assuntos. Veja só que a contribuição é muito grande, chegar na hora e ver como a gente planta mandioca, feijão, quanto tempo é do plantio até a colheita, isso é um conhecimento grande porque é diferente do que eles vivem lá com os homens plantando para o agronegócio, lá é coisa grande, é de grandes empresários que estão lá, máquinas que custam milhão de milhões de reais fazendo plantio e colhendo, e nós aqui é diferente. Nós mostra o que faz tendo de conhecimento, de riqueza, de nossas experiências, do cuidado com a vida, com os outros e com a terra onde vive (Liderança Quilombola).

É importante destacar que esses processos de construção de conhecimentos que perpassam as práticas educativas e escolares da comunidade quilombola de Castainho têm se constituído como uma forma de pensar diferente da imposta pelo sistema-mundo moderno-colonial. Suas experiências educativas nos tem explicitado que é importante construir novas formas de conhecer a realidade, novas éticas, uma nova concepção de humanidade que tente frear com as constantes violências aos povos que foram racializados

como inferiores, os territórios onde vivem, bem como a destruição ecológica que o sistema-mundo moderno-colonial perpetra e que avança e atinge todo os povos do mundo (KOPENAWA; ALBERT, 2015; SANTOS, 2016).

Na comunidade quilombola de Castainho a elaboração constante do trabalho de ressignificação dos seus conhecimentos, experiências e formas de organização sócio-políticas tem confrontado os valores, éticas que emanam das hierarquias de poder e atingem a concretude diária da comunidade, em um processo que perpassa séculos. Diante disso, consideramos que as estratégias de auto-afirmação, valorização dos conhecimentos, experiências e dos sujeitos presentes nesse processo é uma prática concreta de ensino-aprendizagem escolar que causa uma ruptura histórica e possibilita a construção de ações políticas de enfrentamento.

Território e coletividade

Perpassando os princípios da vida da comunidade de Castainho como práticas cotidianas, a coletividade aparece carregando vários sentidos nas falas e nos gestos dos seus sujeitos. Aparece como um princípio que guia a população como sujeito coletivo e nas ações comunitárias. Surge como fundamento também dos direitos reivindicados pela comunidade no seu reconhecimento na sociedade brasileira.

Ressaltando, é claro, que a população quilombola possui direitos individuais assim como qualquer outro cidadão brasileiro e, por se configurarem com uma cultura própria que os diferencia do restante da população. Portanto, quando pensamos em direitos jurídicos dentro de sua relação com o Estado não estamos considerando as comunidades quilombolas como uma soma de unidades, mas como sujeitos coletivos que são. E, é importante lembrar que durante a formação do Estado brasileiro houve uma tentativa racista-colonial de apagar e colocar como passivos os sujeitos quilombolas e a população negra e indígena no geral sob o discurso de um Estado, uma nação, uma cultura (GROSGOUEL, 2007, 2008).

Como não se reconhecem fora da coletividade seus direitos são direitos coletivos e a expressão da vontade de participar dessa coletividade é algo constante. Esse desejo se

expressa através dos trabalhos da população quilombola dentro e fora do território. Por permanecerem até os dias atuais vivendo coletivamente que exigem do Estado o respeito a autonomia que lhes foi impedida por séculos e que não pode continuar dentro de uma perspectiva plural de sociedade. Esse debate é importante porque muitos em nossa sociedade acabam tomando as reivindicações por diferenças como desigualdade, deste modo são levados a concluir que quem é desigual é quem exige direitos por sua autonomia cultural pluri-étnica, ou então, quem é racista é quem enxerga a estrutura social como sendo crivada por discriminação racial no tratamento dos indivíduos, reativando assim, o discurso da democracia racial e de ideais embranquecedores. Da democracia racial pois tenta apagar a todo momento qualquer dissenso sobre as práticas racistas camuflando-as; ideais embranquecedores porque essa forma de conceber a sociedade faz parte de um projeto branco-eurocêntrico-racista-colonial que formou nossa nação (MUNANGA, 2004; GOMES, 2010, 2012; CANDAU, 2013).

Logo, é importante colocar que a coletividade como um dos princípios da comunidade quilombola de Castainho é um aspecto secular de sua população e que a mesma tem o direito de exigir e ser reconhecida. É importante ressaltar também que falar em direitos coletivos não significa apagar a heterogeneidade das comunidades quilombolas. O caso de Garanhuns é um bom exemplo pois, embora o título da terra seja expedido para as comunidades da região, cada comunidade (Castainho, Estivas, Estrela, Tigre, Timbó e Caloete) possui suas formas de expressão bem como estratégias de fortalecer suas culturas locais. Autonomia e soberania nesse contexto não é uma deflagração de independência político-administrativa, mas sim a afirmação factível do seu direito de viver coletivamente como quilombolas em conjunto com outras culturas diferentes que formam a sociedade brasileira.

As pessoas da comunidade dão importância à diversidade, para que as próprias pessoas valorizem cada vez mais o seu ambiente, a sua identidade, as histórias da vida dos quilombolas. É importante porque é troca de conhecimento. Se a comunidade de Castainho discute sobre a importância do território e da titulação com a comunidade de Estivas, por exemplo, como já aconteceu alguns debates nesse sentido das comunidades discutirem assuntos que são relacionados à vida das comunidades quilombolas [...], e aí é como eu digo da valorização das nossas histórias, que são diferentes, mas também tem muitos pontos em comum (Professora Quilombola 1).

Saber que pertence a um grupo coletivo que compartilha de uma cultura comum e querer fazer parte dele é perceptível no trabalho familiar na comunidade que se estende à todo território e se articula com as comunidades adjacentes, de maneira que, alegam possuir uma história comum, reconhecendo a pertença também a uma região, um estado e um país. Os processos de identificação que perpassam os sujeitos quilombolas não os fazem se perceberem como um grupo insulado, mas afirmam sua responsabilidade com a comunidade.

A memória coletiva, a comunalidade histórica de seus sujeitos é algo fundamental na luta por direitos, mas não apenas nesse sentido, a coletividade em Castainho atravessa suas festas locais, o trabalho coletivo com a terra, nas assembleias comunitárias e nas suas ações políticas. Enquanto pertença a um grupo maior a comunidade estabelece coalizões com outros grupos, entre eles, o órgão que articula as comunidades quilombolas no Brasil. Essa articulação nacional, para além da local, consolidou sua luta ao longo dos anos 80 e representa um esforço que partiu dos próprios sujeitos quilombolas em eleger suas lideranças para a construção de uma alternativa que os representasse⁶⁸. Por mais afastadas geograficamente que se encontravam, devido às práticas coloniais de ataques aos quilombos ao longo do século, essas comunidades seguem articuladas até os dias atuais, como forma de expressão de suas coletividades.

A CONAQ é uma organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos que representa a grande maioria dos(as) quilombolas do Brasil. Da CONAQ participam representantes das comunidades quilombolas de 23 estados da federação: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe, São Paulo, Santa Catarina e Tocantins.

A CONAQ surge não só para reivindicar soluções para os problemas nacionais, mas como movimento político organizado para propor as relações desiguais historicamente estabelecidas, em defesa dos direitos quilombolas.

⁶⁸Algumas das políticas conquistadas foram discutidas no capítulo 4

Em oposição à lógica totalizante, imposta pelo sistema colonial e, mais recentemente, pelo pós-colonial, as resistências negras historicamente lutam pela sua identidade, por seu território e pela sua memória. Os quilombos, como símbolo expressivo dessa resistência, entram pelo século XXI e apresentam-se como um movimento que, a partir de seus critérios de pertença, trilham metas comuns em busca da garantia de seus direitos (CONAQ, 2019)⁶⁹.

Para Souza (2008)

As mobilizações quilombolas tiveram um grande crescimento nas décadas de 1970 e 1980, em resposta ao acirramento da violência no campo e ao avanço da grilagem de terras. Elas dialogaram em muitos estados com a forte organização do movimento negro urbano, com ênfase também no período dos anos 1970 e 1980. Os desdobramentos políticos dessas mobilizações incidiram no processo da Assembleia Constituinte.

[...]

A proposta para que fosse reconhecido o direito das terras às comunidades remanescentes de quilombos foi, como resultado de um amplo processo de mobilização do movimento negro urbano, das comunidades negras rurais e outras organizações, apresentada pelo movimento negro à Assembleia Nacional Constituinte, por meio de uma emenda de origem popular (SOUZA, 2008, p. 49-50).

Assim, existe uma estratégia do movimento social quilombola de construir um espaço de articulação, discussão e apoio coletivos com as comunidades. A busca de apoio com parceiros externos a comunidade ocorre concomitantemente com a articulação interna entre as comunidades nesse espaço comum. Primordialmente a busca pela discussão entre as comunidades se configura como a busca por um espaço de discussão e acordos reconhecidos pelas comunidades e que partem dos seus sujeitos, sem ter que recorrer a outros espaços onde suas culturas não sejam respeitadas. Esse fortalecimento mútuo e coletivo age como uma preparação maior e mais embasada para a luta por seus direitos nos espaços jurídico-administrativos do Estado, por exemplo.

É por isso que uma luta por direitos que não seja coletiva ou que não parta de discussões e acordos dos próprios quilombolas perde o sentido de se configurar como tal.

⁶⁹<http://conaq.org.br/nossa-historia/> (acesso em março de 2019).

Quando Castainho lutou (e ainda luta) pela soberania e autonomia de seus territórios não fez isso sob a prerrogativa da possibilidade de um “direito individual da comunidade” – pensando a comunidade isolada da história de outras comunidades no Brasil e no mundo, e desconectada de toda a estrutura de poder que as oprime – e também não fez isso sem, paralelamente, discutir com outras comunidades no Brasil inteiro⁷⁰. Isto porque se posicionar contra as estruturas que os oprime localmente, perde o sentido se não se posicionam da mesma forma contra todas as outras formas de opressão, caso contrário se configuraria como um projeto local, individual de um grupo em detrimento de outros.

Se o Estado brasileiro negou o reconhecimento político-epistêmico-social (ARROYO, 2003, 2014) dessas populações e ainda se configura como uma estrutura moderno-colonial (BOAVENTURA, 2008), ao adentrar as políticas públicas com elementos que fazem parte da cultura quilombola por meio de suas lutas por direitos, essas comunidades não podem legar a vigilância constante a essas instituições que fazem parte desse Estado moderno-colonial, outrossim, elas precisam se organizar para fazer esse papel implementador, e isso não pode se dar de outra forma se não através da coletividade. Porque a luta quilombola não se restringe ao reconhecimento jurídico de seus direitos, mas na concretude jurídica desses direitos na rotina da comunidade (o fato narrado no início do capítulo sobre a ocupação do INCRA, exemplifica bem um caso de reconhecimento jurídico-formal e descaso concreto com práticas violentas e colonialistas no território da comunidade de Castainho). Se trata de não deixar o Estado tomar conta dos direitos quilombolas e que a luta termina por aí, pois há um acúmulo de políticas públicas que partiram dos seus sujeitos, se trata de manter ativa a mobilização, vigilância e construção constante de suas redes de articulação próprias.

Hoje a gente pode ver né que, que tá acontecendo aqui um monte de coisas que não tinha antes, com água, luz, a escola e outras coisas. Mas eu sempre vi que as pessoas se mobilizam para que acontecesse isso, não foi uma coisa dada de mão beijada. E a gente sabe que tem recursos para isso [...], aí quando eles [os gestores das secretarias municipais e outros órgãos administrativos] sabem que você tem conhecimento aí eles tem que fazer se não vão ser cobrados (Professora Quilombola 2).

Quando a gente começa a conhecer um pouco nossos direitos, que tem lei que obriga uma secretaria ou outro órgão a fazer tal ação, a pessoa [os

⁷⁰Discutimos sobre isso no início desse capítulo.

gestores das secretarias municipais e outros órgãos administrativos] já fica com um pouco de receio de negar o diálogo. O caso do racismo é um exemplo, o pessoal da rua [como a comunidade se refere aos outros bairros de Garanhuns] vivia chamando a gente de “nêgo do Castainho” quando a gente passava, isso não ocorre mais porque nós reivindicamos essa mudança também (Liderança Quilombola).

Isso implica dizer que, mesmo que o Estado brasileiro não se coloque de maneira autocrítica e não exploratória frente a concretude da vida dos quilombolas e reproduza o discurso racista-colonial da democracia racial sob a ideia de “um Estado, uma nação, uma cultura”, não significa que essas comunidades não existam e não se pode apagar suas diferenças, mesmo que as mesmas não fossem organizadas politicamente. Há uma factibilidade histórico-cultural que os conectam e os tornam vivos no tempo e no espaço. Importa sublinhar isso porque, como dissemos no início desse capítulo, há algumas pessoas na comunidade que não aderem às lutas de forma mais direta – o que é um fato comum em muitos grupos, movimentos sociais e nas comunidades quilombolas e seus movimentos (MIRANDA, 2016; VIEIRA; GONÇALVES, 2016) – e essas pessoas não deixam de ser sujeitos da opressão causada pelas hierarquias de poder racistas-coloniais e nem tampouco deixam de ter uma história que as conectam com a própria comunidade.

Destacamos a coletividade como um aspecto importante do fazer e pensar da comunidade pois consideramos que esse fato se contrapõe ao modelo de organização individualista, no sentido de que não subsume os direitos coletivos aos individuais. Isso fica claro quando atentamos às reivindicações quilombolas ao longo da história e notamos que a autonomia que querem conquistar se faz articulada com uma ideia de nação plural e não por meio de uma saída separatista, são reconhecimentos e respeito aos diferentes modos de reprodução de vida de forma mútua. A questão do fortalecimento quilombola é indissociável da sua presença marcante na sociedade brasileira com outros grupos. Portanto, organizasse coletivamente é uma maneira de barrar a disparidade de poder de um Estado que estende seu poder hegemонizando as instituições que atravessam todo território nacional e as comunidades quilombolas que estão localizadas de formas espalhadas, mas que, por meio de sua organização intra e inter-comunidades podem criar um espaço nacional de discussão e ação frente às hierarquias de poder que as oprimem.

Essa articulação nacional também favorece a difusão dos conhecimentos das comunidades no fortalecimento de seus modos de vida e dos processos educacionais

A rede e os laços que concebem os quilombolas enquanto povo e comunidade têm na dimensão político-organizativa uma força central, que dinamiza e oxigena a luta como coletiva das comunidades pela garantia de seus direitos.

[...].

A perspectiva identitária que concebe as comunidades quilombolas como povo, como comunidade, permite considerar que a afiliação é tanto uma questão de origem comum quanto de orientação das ações coletivas no sentido de destinos compartilhados. (SOUZA, 2008, p. 81-82).

Um dos aspectos importantes da coletividade é a melhor distribuição do poder nos membros do grupo, nesse sentido, o direito e responsabilidade de fazer parte da decisão e execução da elaboração de sua organização sócio-política-cultural. Isso pode ser representado pelas assembleias da comunidade e escolhas de suas lideranças. Em Castainho, há uma preocupação em acolher a gestão e corpo docente da escola nas assembleias da comunidade, no intento de partilhar dessa coletividade, para que ela permeie as práticas escolares e, também, para que a escola exerça sua participação nesses espaços

...nós fazemos oficinas e reuniões e chamamos a escola para participar. Sempre que a gente faz uma atividade dessas a gente avisa com uma certa antecedência para o pessoal se organizar para participar. A gente fez uma época uma semana de atividades para comemorar o 20 de novembro, e a gente conseguiu chamar a escola para participar, foi bom porque o pessoal tava pensando em ir para a Serra da Barriga, então a gente disse marque o dia para ir para a Serra da Barriga [só professores e gestão] e depois a gente marca um dia aqui para sair com os alunos também [...], foi bom porque a gente discutiu toda essa temática sobre nossa história (Liderança Quilombola).

O diálogo entre a gestão escolar e a comunidade quilombola é um ponto importante abordado nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola

Art. 39, P 1º – Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos

níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida (BRASIL, 2012, p. 15).

O trabalho e ajuda mútua nas famílias (considerando as necessidades de cada família da comunidade) e entre as famílias (para benefícios comuns à comunidade como o plantio, o cuidado com as vias de acesso à comunidade, o cuidado para não desperdiçar água, entre outros) também caracteriza um ponto importante da coletividade que se estende até a escola. Ainda que a comunidade comercialize parte de seu trabalho com a terra na cidade de Garanhuns e outros municípios vizinhos, ela ainda mantém firme as práticas coletivas em seu território. Um ponto que ajuda a refletir sobre esse trabalho coletivo na escola está no contato direto da escola com as famílias, suas casas e suas plantações⁷¹ e na participação dessas famílias em projetos na escola integrando o processo de ensino-aprendizagem.

Ao se inserir em meio aos espaços de trabalho coletivo da comunidade e em atividades de pesquisa que envolvem a rotina familiar, as crianças, na escola, ressignificam e reafirmam esse importante elemento na vida de Castainho. O trabalho coletivo não depende da prestação de serviços entre familiares, mas entre famílias distintas, por exemplo, para o cultivo e colheita, e atividades que foram primordiais na re-conquista dos seus territórios. As relações estabelecidas nesse tipo de trabalho são horizontalizadas e vivida pela reciprocidade, o foco não recai sobre lucros ou algo parecido.

Porque desde pequenininha que eu via as pessoas se reunirem, eu não entendia o porquê. Aqui em Castainho era um território menor do que se vê hoje e eu via as pessoas se reunindo por causa da questão da terra, da água, de moradia, da escola, não entendia mas hoje sim eu entendo [...], assim por tudo que aconteceu com os quilombolas, os negros, é uma forma de lutar né? É nossa forma de viver né? Para fazer a sociedade recompensar, assim, não sei [...] assumir a responsabilidade pela exclusão. Se a gente pensa na escola mesmo [...], porque a questão da regularização dos territórios mesmo, tem muito a ver com a escravidão, as pessoas negras que tiveram a suposta liberdade depois da abolição não tinham terra para trabalhar, e hoje a gente sabe que é um direito dos quilombolas, então, é assim que a gente trabalha na escola também, mostrando a luta da comunidade coletivamente (Professora Quilombola 1).

⁷¹O espaço onde a escola se situa é cercado por casas da comunidade e seus roçados.

Mas aqui também tem problemas, tem pessoas que ainda ficam, quando tem, por exemplo, há pouco tem teve uma desapropriação e a pessoa não queria sair e aí as pessoas ficaram a favor dessa pessoa que tinha aqui, e não vendo a luta que foi para que a comunidade conseguisse essa regularização. Por isso que a gente trabalha isso na escola, para superar esse tipo de coisa (Professora Quilombola 2).

Fato semelhante ocorre na participação e organização da comunidade em festas, especificamente as festas da Mãe Preta e da Consciência Negra. A organização e programação das festas que são abertas para todas as comunidades vizinhas e bairros de Garanhuns é realizada pela comunidade. É comum encontrar na programação grupos culturais formados nas próprias comunidades que tem suas performances ligadas à cultura afro-brasileira (grupos de dança afro, coco, grupos percussivos baseados no Afoxé) e estudantes da escola que compõem esses grupos.

Nestas festividades ocorre um trabalho paralelo entre a comunidade e a escola no sentido de manter a afirmação das festividades locais legitimadas nas salas de aula. Essa estratégia insere elementos culturais afro-brasileiros na escola (estética, língua, conhecimento) e os princípios da coletividade nos fazeres do grupo, na organização para as apresentações nas festas e por pensar a comemoração em conjunto com a comunidade.

Na comunidade as festas importantes são a da Mãe Preta em maio e a da Consciência Negra em novembro. Mas a gente também tem outras atividades importantes no nosso dia a dia que a escola tá inserida também. Um momento como esse quando tem uma atividade de proporção muito grande dentro da comunidade a gente comunica a escola, que já sabe na verdade, e a secretária de educação do município, e quando ela não pode vir ela designa uma pessoa da secretaria, que é exclusiva já para isso, porque ela tem um GT dentro da secretaria exclusivamente para fazer esses trabalhos nas comunidades quilombolas, ser convidada, participar de debates, fazer discussões né. Então, assim, a participação da escola e da secretaria municipal não veio só porque “ah, eu quero conhecer, ah, eu quero chegar lá”, tudo que acontece nós convidamos, tem uma provocação da própria comunidade (Liderança Quilombola).

...a gente tem aqui na comunidade, tem a banda de pífano, tem grupo de dança, tem o pessoal que canta coco, tem o pessoal que trabalha nas plantações aqui, nas hortas. E tem atividade da escola que tá inserida na nossa rotina. Como aqui na comunidade, por causa do que ocorreu antes,

no passado, as vezes uma pessoa mais velha pensa assim né “porque querem falar comigo, quem tem que ensinar é professor”, porque nunca foi valorizado pela escola. Daí a gente faz isso porque é importante que nossa vida, nossa população, nossos velhos estejam na escola, mas do jeito deles, respeitando nosso jeito de viver (Professora Quilombola 2).

Esse processo de construção coletiva da autonomia frente ao Estado marcou o município de Garanhuns. O princípio de coletividade perpassa outras dimensões importantes na comunidade, como por exemplo, o próprio território. Este princípio que constitui os modos de ser e existir de Castainho, com vistas a pensar uma sociedade plural de respeito e autonomia mútuos, conduz também sua organização sócio-política que, como discutimos, resulta de seu enfrentamento as múltiplas hierarquias de poder que os oprimem.

A intenção de encerrar esse capítulo discutindo um pouco sobre o território como uma dimensão político-epistêmica importante para a comunidade quilombola de Castainho reside no fato de que nas falas dos sujeitos da pesquisa ele aparece como um princípio que é ao mesmo tempo formador e aglutinador de outras dimensões da comunidade. Se a terra nos remete a ideia de árvores, solo, água, morros, entre outros, recursos de benefício coletivo, como no caso de Castainho, território ultrapassa essa concepção colocando como uma dimensão constitutiva da ação humana na terra, a saber, na sua relação simbólica e significativa atribuindo sentido à sua vida em relação com o grupo e o meio em que vive (ARRUTI, 2000; ALMEIDA, 2002).

Essa forma de conceber o território foi algo muito debatido pelos movimentos indígenas, camponeses e quilombolas ao longo do século XX e que acabou por permear diversas políticas públicas (ARRUTI, 1997, 2000). Isso implica em dizer que a relação com o território está radicada nas cosmovisões e varia de acordo com os povos e suas culturas. O nosso foco na discussão sobre o território perpassará então o que a comunidade reconhece como sendo essa força motriz de formação e articulação político-social.

A luta pelo território perpassa o contexto educacional porque ao articulá-lo com suas vidas, ultrapassam a ideia de espaço e o colocam como uma parte integrante na reprodução de suas formas de ser e existir. Não é apenas o meio ambiente que circunda a comunidade, mas os conhecimentos e relações produzidos pela comunidade ao longo da história nesse território. Se afirmam a radicação do território em suas cosmovisões, esses

conhecimentos partem de uma perspectiva contra-hegemônica daquela que se baseia na exploração para obtenção dos recursos sem uma atenção às outras esferas da vida humana que perpassam essa relação territorialização

Os grupos vítimas dessa longa história especificamente do campo, indígenas, quilombolas, comunidades agrícolas negras, ribeirinhos, povos das florestas têm o mérito de mostrar como é nuclear a questão da terra, das águas, do solo, do teto, as disputas por seu controle, como foram e são acirradas desde a colonização, transpassando toda nossa história social, econômica e política. Transpassando nossa história do trabalho na especificidade de sua exploração. Esses coletivos em seus movimentos repõem na agenda política as estreitas articulações entre o padrão de trabalho, terra, propriedade privada, mercadoria, riqueza, *status*, poder, sistema fundiário, latifúndio, agronegócio, agroindústria. Assegurar o controle sobre as terras e as águas tem significado não reconhecer o direito das populações originárias dos indígenas aos territórios, nem dos negros libertos, nem dos homens livres, pobres, manter os povos e comunidades tradicionais sem direito às terras, às águas, às florestas, ao reconhecimento legal, para submetê-los a relações escravizantes de trabalho tão específicas e arraigadas em nossa história (ARROYO, 2014, p. 97).

O padrão civilizatório de poder que se arrastou ao longo dos séculos não deixou a natureza e seus recursos ilesos da opressão colonial. Para Quijano (2005) a natureza e seus recursos estão incorporadas nas estruturas de poder colonial bem como as subjetividades que presidem as relações dos sujeitos modernos com a natureza. As lideranças e professoras da comunidade demonstram preocupação com essa forma de se relacionar com o território e reconhecem que há práticas destrutivas e exploradoras na sociedade e é por isso que procuram envolver o território nas dinâmicas escolares.

Os professores levam os alunos para a fazer atividades na comunidade e durante as atividades da própria comunidade. Aí tem a Casa de Farinha, a horta, a Associação, ou seja, levando os alunos que já vivem nesse lugar para fazer atividades da escola lá. E lá eles [os alunos] falam para o professor o que é aquilo. Veja só, é bom, é uma troca de conhecimento da comunidade com os próprios professores, com a escola. E as vezes o professor dá aula em outra escola e comenta isso com outras escolas e isso pra gente é muito bom (Liderança Quilombola).

Já pensou se a liderança que tem hoje aqui, junto com as outras lideranças estivessem sozinho, lutando sozinho? Não ia conseguir nada, não ia

conseguir se não fosse todo mundo junto, aí as pessoas tem que ter consciência disso, porque as coisas não caem do céu. [...]. Por isso a gente utiliza a nossa terra nas atividades da escola, nossa rotina. A gente teve que lutar, teve que conhecer né, porque se a gente fosse lutar sem ter o conhecimento e construir as coisas juntos, a gente não ia saber como é que as leis tratam disso [...], inclusive quando teve a questão da invasão aqui, que diziam que era o dono da terra, não tinha essa lei com esse direito aos quilombolas não, mesmo assim o pessoal bateu o pé e não saiu ninguém (Professora Quilombola 2).

A estratégia em utilizar o território como espaço de realização das pesquisas vai além de uma locação simples para as atividades escolares, ela desenvolve também os conhecimentos resultantes da relação com esse território. Logo, não é apenas conduzir as crianças para os roçados e mananciais da comunidade para desenvolver atividades, mas ressignificar e reintroduzir os sujeitos e seus conhecimentos de sua relação com o território por meio de atividades escolares. Isso coloca em disputa duas concepções distintas de relação com a natureza: a hegemônica e a da comunidade. Ao pesquisar sobre essas temáticas na comunidade, ajudam na difusão desses conhecimentos e desse campo de disputa existente na sociedade.

O cuidado com o debate na escola sobre o território e da luta por sua conquista tem sido algo que aumentou significativamente nos últimos anos, seja pelo crescimento de ameaças locais, seja pela ameaça das PECs 55 e 215⁷². Percebemos a intenção de reinserir no debate sobre o território o cuidado com a vida, como uma tentativa de criticar a ideia hegemônica do sistema-mundo moderno-colonial sobre território. Visto sob o prisma neoliberal a natureza aparece sujeita a uma racionalidade instrumental predatória que separa natureza de vida, natureza de humanidade (GROSFOGUEL, 2008, 2013).

Como a reprodução da vida da comunidade se conecta diretamente ao território, a importância de consolidar uma visão alternativa sobre a relação com ele integra a própria organização sócio-política da comunidade na reprodução de suas formas de ser e existir. Integrar a escola nesse processo é uma tentativa de barrar o apagamento de seus conhecimentos e por conseguinte a diluição de uma importante dimensão da vida da comunidade. Lutar e consolidar uma ideia educativa própria constatada concretamente na comunidade nos faz perceber o território como uma representação de uma força motriz da própria comunidade.

⁷²Discutimos sobre esse ponto no capítulo 4

Entrelaçados dessa forma, ao longo da história política das comunidades quilombolas, pensamos que coletividade e território têm constituído um importante espaço de resistência e luta e, logo, um espaço de defesa de suas vidas. Esse processo de trabalho coletivo de construção de uma organização sócio-política aponta para uma superação das hierarquias de poder que oprimem as comunidades quilombolas, por meio da reivindicação por autonomia. A qual se constitui como uma forma de interlocução com as esferas estatais, feita com bastante responsabilidade pelas lideranças quilombolas e que exige o esforço coletivo de toda comunidade.

**6 NEOLIBERALISMO E DESENVOLVIMENTISMO NA AGENDA DO
SISTEMA-MUNDO MODERNO-COLONIAL**

Muitos autores e autoras colocam o atual contexto da administração pública como enquadrado na perspectiva gerencialista. Esse princípio organizador da coisa pública transformou o modelo burocrático do Estado interventor anterior e perpassa as formas e a construção das políticas públicas e suas diversas áreas. No caso das políticas educacionais, os impactos abrangem a gestão, a regulação do trabalho docente, as práticas pedagógicas e a avaliação, englobando toda a estrutura da organização escolar. Os impactos locais refletem os princípios que embasam esse padrão de organização gerencial que foi construído sob a coordenação, principal, de atores globais internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (DALE, 2004).

Dado o entrelaçamento que o modelo gerencialista tem com a construção de políticas públicas educacionais é importante contextualizarmos a sua elaboração para entendermos e analisarmos sobre quais princípios estão fundados.

O modelo gerencialista que se expande mundialmente na década de 1990 (após a difusão das medidas que ficaram conhecidas como o Consenso de Washington) é uma combinação de teorias administrativas da década de 1950 com teorias econômicas neoliberais dos anos 1970 e sua aplicação na gestão do Estado (COSTA, 2010). A nova proposta teve como foco injetar uma forte lógica privada em todos os setores da administração pública com o argumento da baixa eficácia do Estado nos moldes anteriores aos anos 80. É introduzida aí a ideia de custo-benefício a esses setores e a necessidade de reforma do Estado sob a égide de concepções economicistas da nova economia política.

Lógica privada, pois não se trata da privatização total, visto que o gerencialismo não visa a extinção do público – porque essa instância é importante para a vida do setor privado (OLIVEIRA, 1988) – e sim do pleno funcionamento de mecanismos e ideias do setor privado na organização e gerenciamento do público.

Para Azevedo (2001) essa lógica privada neoliberal pode ser percebida, principalmente, nos pensamentos de Friedrich Hayek e Milton Friedman. Esses autores vão propor o que ficou conhecido como “Estado mínimo”, ou seja, uma intervenção mínima do Estado na vida social, sob o argumento do estímulo à livre iniciativa dos indivíduos na sociedade e a crítica ao “autoritarismo” do Estado. Apontando que o déficit público tinha causas que provinham da excessiva intervenção do Estado na sociedade, esses autores

defenderam o “enxugamento” da esfera pública e o estabelecimento do equilíbrio social por meio da regulação própria do mercado na vida social.

...os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 2001, p. 12).

No Brasil, a implementação da reforma do Estado ocorreu em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), foi posto em curso aí o projeto desenvolvimentista brasileiro por meio da atribuição do Estado como regulador e propulsor desse desenvolvimento. Na área da educação, o processo de reforma veio acompanhado da desvalorização do público, considerado ineficiente, e do impulsionamento da meritocracia e da iniciativa individual, relegando a responsabilidade do Estado a alguns setores exclusivos (BRASIL, 2002).

Através do estabelecimento de metas e do controle dos resultados, a reforma flexibilizou e descentralizou a atuação dos gestores, a medida em que garantia autonomia nos meios para alcançar esses objetivos. Nesse sentido, a área educacional escolar se tornou peça-chave para a transformação desse novo tipo de racionalidade. Logo, o padrão gerencialista não visa apenas a submissão dos modelos de gestão à lógica do capital, mas inclui no pacote, também, uma nova racionalidade baseada nos pressupostos da competitividade e meritocracia. O apelo ao alcance de metas sob o julgo da ineficácia e falta de qualidade aproximaram cada vez mais a gestão das escolas ao modelo de funcionamento do mercado empresarial, e este se tornou o modelo de qualidade a ser seguido.

Assim, para Ball (2005), a educação escolar e suas políticas são permeadas por

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade (p. 546-547).

Como essa forma de conceber a educação escolar constitui o esteio da elaboração de suas políticas, ocorre de forma ampliada dentro do sistema educacional escolar. O que construímos nesse capítulo foi um recorte baseado nas experiências da pesquisa em campo. Assim, iremos analisar algumas dimensões dessa forma de pensar e fazer a política pública educacional escolar, a qual os sujeitos entrevistados na comunidade quilombola de Castainho se afastam e tomam um rumo com outros princípios.

“Onde chegamos, de onde saímos até o dia de hoje”: cosmovisão e política pública educacional escolar

Se o INCRA hoje dissesse “vou te dar 1 milhão de hectares lá na Serra da Barriga, em Alagoas”, a gente não ia querer, a gente ia querer aqui. Nossa descendência é lá, da Serra da Barriga, mas vivemos aqui, nossa vida é aqui, então tem que ser onde chegamos, de onde saímos até a data de hoje. É por isso que temos que fazer uma discussão boa sobre nossa vida, nosso jeito de viver e nosso território. [...].
(Liderança Quilombola)

Hoje em dia as reivindicações por participação pode ser sentida por todo mundo. As tentativas de ampliar o espaço público para outros atores é uma emergência que marca todo o século XX e se intensifica com os debates sobre as diferenças (SILVA, 1999). Essas demandas envolvem também o processo de construção de políticas públicas, pois as mesmas afetam diretamente as vidas dos sujeitos na sociedade, tanto coletivamente como individualmente. O Estado e suas estruturas são convocados a romper com a lógica excludente e a inserir na implementação de suas normas atores até então apartados do sistema.

Podemos perceber que na América Latina o histórico das políticas públicas (e consequentemente seu campo de estudos) partiram de uma forte influência inglesa e norte americana (PARSONS, 2007; TORRES, 2001). O que tentamos fazer nessa pesquisa, como viemos afirmando desde o início, é tentar pensar as políticas públicas educacionais escolares a partir das experiências da comunidade quilombola de Castainho, com a intenção de ampliar a visão sobre essa realidade.

Como afirmamos anteriormente, a elaboração das políticas públicas tomam como norte os pressupostos do novo gerencialismo, ou como afirma Ball (2005), da Nova Gestão Pública, modelo que se expandiu e se globalizou a partir das contribuições da Inglaterra e dos Estados Unidos. A forma de empreender o processo político e sua materialidade na vida social da NGP deixa de fora as formas de pensamento e concepções de Outros sujeitos (ARROYO, 2014), muitos dos quais são os mesmos sujeitos que sofrem a opressão ou o silenciamento dessas políticas públicas diante de uma rede de opressões operacionalizada dia a dia.

Nossa ideia é, portanto, construir uma outra visão sobre as políticas públicas, educacionais escolares especificamente, a partir do aporte teórico dos/as pensadores/as da rede Modernidade/Colonialidade e da experiência e concepções educacionais de Castainho. Não pretendemos criar um modelo “quilombola de pensar” as políticas públicas, nem subsumir outras lutas por justiça social que passam pela disputa de diferentes sujeitos e suas experiências no campo das políticas públicas, o que faremos é um esforço conceitual crítico diante de algumas dimensões das políticas públicas educacionais escolares.

Marques (2020) vai localizar a NGP como possuindo um referencial epistemológico neoinstitucional. Essa corrente de análise de políticas públicas surge após a década de 90 com a expansão do modelo gerencialista e reforma do Estado e, por analisarem as consequências desse tipo de gestão e criticar o caráter dos parâmetros de mercado nas políticas públicas, acabaram tomando um viés de análise econômica (PARSONS, 2007).

O padrão da NGP toma como princípios alguns pressupostos básicos da economia neoclássica e os aplica na administração pública (FREY, 2000), priorizando ações como reforma administrativa educacional escolar a partir de uma ótica financeira, a submissão desse eixo a uma série de metas que são tomadas como referências para um determinado padrão de qualidade, eficácia e eficiência e uma forte descentralização da gestão das escolas, as quais se tornam responsáveis por alcançar ou não esse padrão de qualidade com os recursos disponíveis.

Essa flexibilização e autonomia permite que a forma de operacionalização da NGP nas realidades locais tomem caminhos variados (BALL, 2011). Seguindo a métrica “dar com uma mão, tirar com a outra” esse aspecto acaba por fragmentar e individualizar as

instituições escolares, embora, segundo o princípio abordado, lhe confira liberdade para melhor optar por suas estratégias locais.

Se Azevedo (2001) coloca a educação como política pública estratégica na contemporaneidade e, Freire (1987) destaca o papel político de toda educação, tomamos que a autonomia e flexibilização, que perpassa tanto a gestão administrativa como os aspectos pedagógicos e avaliativos, escondem ainda um lado um tanto quanto problemático e que se articula a um discurso global universalista sobre como organizar a educação escolar socialmente.

Ao analisar as políticas públicas pós 90, as tendências neoinstitucionalistas utilizaram o conceito ampliado de instituição para entender o contexto da época (FREY, 2000). A ideia ampliada de instituição como construção social humana de normas de comportamento, e sua ressignificação, já vinha sendo debatido pela sociologia do conhecimento desde a década de 60, como por exemplo a discussão já bem conhecida dos autores Berger e Luckmann (1985). As tendências neoinstitucionalistas aplicaram esse conceito no campo das políticas públicas.

Para além das instituições administrativas as políticas públicas elaboradas sob a perspectiva da NGP consideram as diferenças culturais locais nas suas decisões, ou seja, entendem como parte integrante dos parâmetros que guiam as políticas as instituições locais bem como o envolvimento de atores/gestores locais na participação dessa elaboração (ROTH DEUBEL, 2009). A curiosidade do fato se deve mais à forma que é estabelecida dessa participação do que a própria “abertura” para a participação em si, visto que levar em conta os costumes locais é uma estratégia fundamental para o convencimento e a operacionalização das políticas públicas.

Justamente, pela ênfase que a NGP dá ao arranjo das instituições para a garantia da eficácia das suas ações, isso nos coloca uma questão importante: como estão configuradas essas instituições quando olhamos pela crítica ao sistema-mundo moderno-colonial? Como os sujeitos quilombolas de Castainho pode nos ajudar a compreender essas configurações?

Quando os pensadores e pensadoras críticos ao sistema-mundo remetem às estruturas e às hierarquias de poder moderno-colonial, fazem referência ao modo como encontram organizadas as instituições de maneira a reproduzirem e materializarem as relações de poder ao longo do tempo. No caso das comunidades quilombolas as hierarquias são múltiplas, assim como são múltiplas as instituições que se articulam para reproduzir

essa rede de poder. Como pudemos ver em Castainho, o aparato jurídico, o sistema de gestão escolar local e o setor imobiliário são alguns exemplos dessa rede de poder. A exclusão por condições mais dignas de trabalho, acesso ao ensino superior e segurança territorial são aspectos que ainda permanecem ativos.

Essa forma de opressão articula diferentes hierarquias como a pedagógico-epistêmica, trabalho e a espacial-ecológica, que reunidas, são atravessadas pela hierarquia étnico-racial. Historicamente, no campo educacional escolar, encontramos o lastro racista de algumas políticas e que acabou conformando as disposições da população negra no Brasil. Em 1854, por exemplo, reforma Couto Ferraz proibia a matrícula da população escravizada no ensino público; em 1878 um decreto permitiu a matrícula em curso noturnos; em 1879 a reforma Leôncio de Carvalho permitiu a frequência da população negra; e em 1911 a reforma Rivadávia Correia instituiu a cobrança de taxas no ensino público afastando as populações empobrecidas (as quais eram majoritariamente negras) das escolas (DOMINGUES, 2009).

Há uma marca histórica incontestável da exclusão das populações negras na educação escolar brasileira, o discurso político-identitário nacional que marca o período posterior a essas leis vai se conformar como uma tentativa de legitimar e naturalizar essa opressão e foram materializados na ideia de democracia racial e nas políticas imigratórias de embranquecimento (MUNANGA, 2004). Esse esforço racista institucional brasileiro resultou na articulação de diversos setores da vida nacional, como emprego, moradia e saúde, no solapamento do acesso aos direitos das populações negras.

Transformar a realidade social brasileira diante de hierarquias de poder e estruturas de longo tempo histórico é uma tarefa complexa. Por tanto, baseados nas lutas das populações negras no Brasil afirmamos que a mudança nas ações dos indivíduos visando o enfrentamento dessas opressões não é possível sem medidas que visem transformar esse arranjo institucional, pois essas estruturas que materializam a injustiça social também resistem em mudar sua agenda opressora. É marca nas lutas das populações negras a denúncia, a insurreição e o posicionamento oposto à exclusão articulada de diferentes instituições no cenário nacional (D'ADESKY 2009; GOMES, 2017; GUIMARÃES, 1999). Embora as conquistas alcançadas pelos movimentos negros no Brasil sejam de extrema importância, as ideias racistas ainda permanecem na sociedade, fato que pode ser percebido na ação policial violenta, tanto da polícia como de seguranças, contra pessoas

negras⁷³, organizações e manifestos contra os direitos da população negra⁷⁴ e até mesmo discursos oficiais de políticos⁷⁵.

A luta por políticas públicas antirracistas e pela educação do povo brasileiro por mais justiça social é uma estratégia importante dentro dos movimentos negros no Brasil, na medida em que visam mudar as estruturas opressoras, elas acabam por denunciar e fazer o Estado assumir os aspectos racistas em suas instituições e procurar modificá-los (GOMES, 2010). Como vimos no capítulo 4, as mudanças nas políticas públicas educacionais escolares das populações negras e das populações quilombolas legitimam o respeito à diversidade étnico-racial. Essas leis no campo da educação escolar somam-se a outras importantes como a Lei de Cotas (12.711/2012), e as leis que criminalizam o racismo (Art. 5º da Constituição Federal). Esse aparato normativo denuncia o racismo na sociedade brasileira, materializa oportunidades de maior equidade político-social e protege e legitima ações políticas coletivas de combate às opressões raciais.

Essa linha histórica que reproduz hierarquias de poder moderno-coloniais até a contemporaneidade nos faz refletir que a presença de leis e a obrigatoriedade do respeito às diferenças não implica na sua materialização de fato, devido à forte ação da colonialidade do poder na configuração das instituições brasileiras⁷⁶. A introdução de elementos como as experiências das lutas contra o racismo e conhecimentos que partem de sujeitos que não são reconhecidos pelos modelos científicos tradicionais, implica em um posicionamento diferente em relação ao que está posto. Da mesma forma que suas maneiras de validação e produção desse conhecimento também são diferentes das epistemologias hegemônicas. As

⁷³Como o caso da morte de João Alberto Freitas por seguranças do supermercado Carrefour, em Porto Alegre, na véspera do dia da Consciência Negra, em 2020 (<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/joao-alberto-carrefour-tudo-sobre-assassinato/?ref=link-interno-materia>).

⁷⁴Exemplo da fala de alguns especialistas que se posicionaram contra as cotas nos idos dos anos de 2010 (antes da aprovação da Lei de Cotas). Parte do debate está no site do Supremo Tribunal Federal (<https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/2104634/especialistas-se-posicionam-contr-o-conceito-de-raca-e-afirmam-que-as-cotas-criam-um-apartheid-social>).

⁷⁵Em 2020, o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, e o vice-presidente, Hamilton Mourão, em fala sobre a morte de um homem negro por seguranças da rede de supermercado Carrefour, afirmaram a inexistência do racismo no Brasil trazendo em seus argumentos aspectos da ideia de democracia racial (<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/11/bolsonaro-e-mourao-reproduzem-discurso-racial-da-ditadura-militar-diz-sociologa.shtml>).

⁷⁶Isso não significa que as lutas das populações subalternizadas por políticas públicas não tenha importância. Viemos afirmando desde o começo desse trabalho a importância desses Outros sujeitos e suas concepções de mundo e de justiça social. O que estamos fazendo é um esforço reflexivo de compreender a persistência do racismo entrelaçado com outras hierarquias opressoras nos dias atuais.

experiências da comunidade quilombola de Castainho nos mostra como suas formas de se relacionar, de ser e existir no mundo está articulada com seus próprios meios de produção e validação de conhecimento (o que trataremos com mais vagar a seguir), bem como os sentidos que permeiam esse processo (que abordaremos no subtítulo seguinte). Logo, possuem também uma visão própria de política pública educacional escolar, na medida em que fizeram parte da elaboração de leis importantes como a Lei nº. 10.639/2003 e a Resolução nº 8/2012.

Nosso modo de ser tem que está presente na escola porque temos que fortalecer nossos alunos como quilombolas. Valorizar o que temos, o que somos, nossa história. Mostrar que ser negro tem uma história por trás, desfazer das imagens de inferioridade. O negro, os quilombolas, não foram escravos, foram escravizados. Ele não é marginal, ele constrói essa nação, ele ocupa espaços, ele trabalha. Se isso não está presente na maneira como se fazem as políticas para as escolas, essas diferenças educacionais de cada povo, de cada grupo, essa valorização é impossível dentro das escolas (Professora Quilombola 3).

Um dos aspectos importantes da expansão global da “id-entidade moderna-colonial” é a naturalização de um modelo de ser e existir como sendo o melhor e mais evoluído frente a outros (QUIJANO, 2005). Nesse caso, as políticas públicas estão conectadas ao Estado, o qual se constitui em uma instituição criada na expansão do sistema-mundo moderno-colonial e se articula com outras hierarquias de poder na imposição desse modelo em escala mundial e, na supressão/exclusão/inferiorização de resistências contra esse padrão (GROSFOGUEL, 2008). Essa naturalização separa o ontológico do político, fazendo com que a área de atuação das políticas públicas se resuma a reformar o Estado, mas não superar suas estruturas de poder.

A comunidade quilombola de Castainho nos fornece elementos para compreender que as políticas públicas estão inscritas ontologicamente e, as experiências de luta pela reprodução de suas vidas não fazem a separação entre essas duas dimensões constitutivas de sua história. Como estamos inseridos em uma perspectiva subjetiva ocidentalizada é quase “natural” enxergarmos as políticas públicas como formas legítimas de intervenção, questionando apenas as formas dessas políticas, tentando aprimorá-las. Não estamos habituados a questionar, por exemplo, a maneira como nos relacionamos com elas ou ainda, como essa forma de relação está inserida em uma forma de ser e estar no mundo.

Logo, assim como Haraway (1995) e Castro-Goméz (2005) coloca o conhecimento como uma produção situada, nós pensamos as políticas públicas como sendo também ontologicamente situadas e, logo, para compreender seu funcionamento essa dimensão se torna um aspecto a ser levado em conta.

O Estado age como se tivesse dando um presente a gente, e não é. Nós lutamos, mesmo depois que as leis foram feitas. Olhe, hoje tem muitas comunidades aí que não tem escola, o acesso é muito ruim, não tem posto de saúde, não tem energia. Por que não se investe numa comunidade dessas? Então, isso, o Estado avalia na base dos 100 mil reais, de custo-benefício, deveria ter base no valor da maneira de viver da comunidade, mas para isso nós somos avaliados na base do custo-benefício. Porque aí eu ia garantir, nós quilombolas que iriam botar o teto, porque assim, a gente aqui não quer morar num palácio, mas a gente quer uma casa com uns três quartos, com banheiro, a gente aqui recebe visitas durante o ano todo e não tem onde abrigar elas, para fazer pesquisa, para conhecer a comunidade, nossos irmãos de outras comunidades, encontros importantes para o nosso povo né, tem que ter um policiamento regular porque aqui é passagem para outros municípios. Porque não deixam a gente colocar um padrão que seja de acordo com nossas vidas para nossas próprias políticas, porque se não todas comunidades quilombolas se uniam e a gente colocava um teto. Mas o Estado quer que a gente dependa deles... a terra mexe muito com a cabeça de empresário, porque não é simplesmente uma terra, e é aí que entra a discriminação, o racismo tá aí também, o pessoal quer que a gente continue sendo escravo pra cabeça de fazendeiro, pra cabeça de empresário, porque no momento que eu tô dependendo do fazendeiro, amanhã é sábado, mas eu só vou pra feira se eu trabalhar pra ele, e se eu não trabalhar pra ele eu vou ter que pedir esmola né? Nesse caso seria assim: ou se submete ou morre de fome (Liderança Quilombola).

Assim, consideramos que o processo de elaboração de políticas públicas educacionais escolares deve levar em conta essas outras ontologias dos povos que habitam o território nacional. Em Castainho, por exemplo, as concepções sobre política pública educacional escolar carregam elementos que são importantes na reprodução dos seus modos de ser e existir, têm impacto direto nas suas vidas.

Vemos essa dicotomia e naturalização da dimensão ontológica como um dos princípios que formam a NGP. Notamos que os mesmos apontam para uma ideia de eficiência baseada na relação custo-benefício e a estipulação de metas, colocando assim

ênfase nos arranjos institucionais para alcançar “bons” resultados. Embora a NGP leve em consideração um conceito mais amplo de instituição, colocando a importância das instituições locais, não se põe em questão, de forma radical, a base desses princípios (que compõem a forma de proceder da NGP). É claro que localmente (nos níveis municipais e estaduais, no território nacional; ou então no nível nacional se tomamos os parâmetros das políticas globais) existe a possibilidade de deliberar metas próprias visto a autonomia dada aos gestores, a qual se une às ideias de flexibilização e descentralização (BALL, 2005, 2011).

Porém, os princípios da NGP continuam operando por trás dessa autonomia, flexibilização e descentralização, ou seja, elas só podem ocorrer dentro desses princípios, precisam se moldar a eles. A ontologia desenvolvimentista ocidentalizada não entra em questão nesse caso, por exemplo. De forma que, coexistem políticas que se opõem a esses princípios (como a política de educação escolar quilombola) em pleno funcionamento dos mecanismos da NGP (o que discutiremos mais adiante e que consideramos como um aspecto multicultural neoliberal quando tomamos como foco o caráter da pluralidade étnica da sociedade).

Tal qual um jogo de tabuleiro a autonomia relega aos seus jogadores que escolham suas peças (que podem ser de variadas cores, tamanhos e formas), as posicionem da maneira como acharem melhor (em qualquer lugar do tabuleiro e em qualquer posição) e rolem os dados e decidam as estratégias para “ganharem” a rodada, portanto que não questionem, ou melhor então, que não mudem as regras do jogo e nem tampouco mudem o tabuleiro.

Na medida em que atuam como “livres” escolhedores de suas estratégias de favorecimento e reprodução das relações de poder desenvolvimentistas, seus atores incorporam o ideal de “participação” nos rumos do fazer da escola, quando, implicitamente, essa participação é limitada aos sentidos que constituem o viés desenvolvimentista, o qual por sua vez é um importante aspecto dentro da ontologia ocidentalizada (GROSGOUEL; CERVANTES-RODRÍGUEZ, 2002).

A não separação entre políticas públicas e ontologia nos mostra uma crítica às dicotomias e naturalização do ontológico por trás das ideias de flexibilização e descentralização. As políticas públicas educacionais escolares devem ser pensadas como procedendo de determinadas ontologias, pois é essa ontologia moderna-colonial que ainda

persiste nas instituições brasileiras e, se as políticas públicas não logram em mudar essas hierarquias que embasam as ações institucionais, as opressões permanecem operantes.

“Eu estou aqui, mas dona não sou”: escolha racional e individualismo metodológico

...porque hoje mesmo, a escola daqui só teve condições de ser construída por causa da luta coletiva pelo território. Muitas das famílias dessas crianças hoje não tinha onde morar direito porque era uma casa para 4, 5 famílias...tinha vezes que tinha que ir para a casa do primo porque na casa não tinha espaço. Veja como as coisas estão ligadas para nós, é território, é moradia, é nosso jeito de ser, é educação, é a escola
(Liderança Quilombola)

Como vimos no capítulo 3, a consolidação e expansão global dos Estados-Nação no século XVIII foi acompanhado também do estabelecimento e legitimação das ciências modernas, principalmente das ciências sociais, como forma de conhecer a realidade o que acabou por privilegiar um modelo epistêmico (europeu) de produção de conhecimentos ao passo que também se globalizou a subjetividade eurocêntrica (QUIJANO, 2005). É nesse período que se junta à ideia de Estado-Nação sua responsabilidade como motor de modernização das sociedades, cabendo ao povo aceitar seu destino e partir rumo a um ideal de “civilização avançada”.

Grosfoguel (2008) debate sobre como o ideal desenvolvimentista muda sua roupagem se adaptando ao longo do tempo, porém sem perder o seu eixo motor. Para o autor o processo passou pelos discursos eurocêntricos racistas de “povos sem escrita” (século XVI), “povos sem história” (séculos XVIII e XIX), “povos sem desenvolvimento” (século XX) e “povos sem democracia” (século XXI); que, no âmbito dos códigos de direitos globais se transpuseram para os “direitos dos povos” (século XVI), os “direitos dos homens” (século XVIII) e os “direitos humanos” (século XX e atualmente); os quais tinham no Estado e nas políticas públicas o aporte para a continuidade das hierarquias de poder moderno-coloniais.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos

mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Os projetos neoliberais, militares, internacionais, de direitos humanos estão informados pela autoridade do conhecimento Norte-cêntrica que se impõe por meio de mecanismos institucionais universitários, militares, internacionais (ONU, FMI, Banco Mundial), estatais, etc. Essa autoridade não é democrática, impõe-se à base da superioridade do conhecimento imposta pela dominação ocidental capitalista do mundo e tem uma história de longa duração (GROSFOGUEL, 2016, p. 25-26).

Essa forma de conceber a vida política da sociedade e que perpassa as políticas públicas tomou como base, no século XX, uma forma de racionalidade instrumental que atravessa o processo de formulação de soluções para problemas públicos, bem como o planejamento dos recursos necessários para a execução da ação pública visando resultados satisfatórios. Esses princípios aparecem no início dos estudos do campo de políticas públicas (especificamente na perspectiva do marco sequencial⁷⁷) e se estendem até às políticas públicas educacionais escolares atuais⁷⁸. Assim, para Roth Deubel (2003), esse modelo

tiene la ventaja de presentar la política pública como una sucesión de secuencias que corresponden a la representación clásica, ideal y racional de la actividade política com sus distintos escenarios y actores y permite una utilización para cualquier política pública (p. 118).

A ênfase nas dimensões científica e técnica e a universalidade do método residem na crença da possibilidade de uma decisão comum através da aplicação de objetivos e soluções em uma escala universal. Essa forma de analisar as políticas públicas foram

⁷⁷Essa tendência divide o processo de elaboração de políticas em diferentes fases que vai desde a “identificação do problema” até a “avaliação” da política (ROTH DEUBEL, 2009; PARSONS, 2007).

⁷⁸Nesse sentido Piolli, Silva e Heloani (2015) afirmam como o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) está baseado em uma racionalidade instrumental que acabam por gerar a competitividade entre escolas e profissionais de educação resultando no adoecimento e no controle desses profissionais.

adotadas pelos governos após a Segunda Guerra Mundial⁷⁹. Depois da década de 1980 (como vimos no início desse capítulo), as formas de elaborar as políticas públicas mudaram, mas não mudou o eixo de pensamento. Os modelos pós 80 vão privilegiar a teoria da escolha racional e o individualismo metodológico, conceitos caros à sociologia econômica neoclássica britânica (ROTH DEUBEL, 2009; VILLANUEVA, 1992).

A teoria da escolha racional e o individualismo têm seu marco em Hobbes (2019) e inicia a tradição utilitarista britânica. A ideia hobbesiana de moral tem como foco a satisfação dos desejos, que ele considerava como sendo algo da própria natureza humana. Adepto do método cartesiano, Hobbes aplicou no campo da filosofia moral conhecimentos da geometria e da mecânica (galileica, principalmente na afirmativa da natureza do contínuo movimento dos corpos), e focou na dimensão econômica como eixo norteador da orientação da vida humana (GIDDENS, 2008; WEFFORT, 2001).

Ao considerar os indivíduos como corpos atômicos com natureza caótica, o desejo (natural também) por satisfazer seus interesses implicaria numa guerra de todos contra todos. Para fins de ordem e paz haveria uma necessidade de estabelecer um Estado soberano forte o suficiente para estabelecer um contrato social capaz de refrear a constante vontade de poder e, ao mesmo tempo, a proteção da vida.

Para que as palavras “justo” e “injusto” possam ter lugar, é necessário alguma espécie de poder coercitivo, capaz de obrigar igualmente os homens ao cumprimento de seus pactos, mediante o terror de algum castigo que seja superior ao benefício que esperam tirar do rompimento do pacto, e capaz de fortalecer aquela propriedade que os homens adquirem por contrato mútuo, como recompensa do direito universal a que renunciaram. E não pode haver tal poder antes de erigir-se um Estado (HOBBS, p. 124).

Anos mais tarde no século XVIII, Adam Smith⁸⁰ (1996), vai ampliar a ideia atomística hobbesiana: somou à vontade natural de poder as atitudes naturais de comércio entre os humanos e a disposição para respeitar as normas gerais da sociedade e as hierarquias sociais. Logo, a ética moral encontra seu esteio e aprovação em atos que protejam os bens e as propriedades dos indivíduos, bem como ancora a ação do Estado

⁷⁹Muitos estudiosos das políticas públicas atuavam como consultores do Estado (ROTH DEUBEL, 2009).

⁸⁰A ideia de calcular o produto nacional bruto através da divisão dos bens produzidos pela quantidade de indivíduos de uma nação pode ser encontrada no livro “Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações” produzido em 1776.

nessa proteção (GIDDENS, 2008). Smith aplica à ideia central de satisfação dos desejos individuais os conhecimentos do liberalismo de sua época, como por exemplo, os conceitos de divisão do trabalho e o desejo de aprovação individual⁸¹.

Ficam instituídas as disposições para as atividades comerciais que aceleram a divisão e especialização do trabalho, aumentando assim a riqueza nacional e a acumulação de capital, e o desejo de aprovação para melhorar seu desempenho econômico na sociedade. A sociologia e filosofia moral de Smith requalifica o economicismo hobbesiano: a sociedade de Smith é guiada por indivíduos impulsionados pela ideia de “melhorar” (GIDDENS, 1998) – e, atualmente, as políticas públicas se esforçam em naturalizar uma sociedade guiada por indivíduos empreendedores.

Especificamente no campo educacional escolar, outro nome importante da corrente econômica utilitarista no século XX e que alcançou amplitude na sociologia da educação foi o sociólogo norte-americano James Coleman. Esse autor ficou conhecido por coordenar uma pesquisa que foi à público no ano de 1966, com o nome “*Equality of educational opportunity*”. As conclusões as quais o autor chega, em sua parte da pesquisa intitulada “O conceito de igualdade de oportunidades educacionais”, servem para ilustrar sua filiação epistemológica. De maneira resumida, Coleman (2011) coloca duas dimensões importantes quando o foco é a garantia de oportunidades, quais sejam, os *inputs* e os *outputs*. Essas são as duas dimensões para se analisar as oportunidades. Os *inputs* correspondem aos investimentos, recursos que entram na escola; os *outputs* seriam os resultados, os quais devem ser medidos levando em consideração os *inputs*. Após analisar as realidades de

⁸¹ Um exemplo dessa intensificação do pensamento utilitarista no campo educacional pode ser percebido no trabalho de Parsons (1974), que associou parte da teoria weberiana sobre burocracia e modernização à ideia de divisão do trabalho e estrutura ocupacional durkheimiana, colocando em trânsito a ideia de meritocracia no século XX. Para o autor, a ampliação da educação (escolar) no século XIX significou “uma extraordinária extensão de igualdade de oportunidades”, levando uma “proporção cada vez menor de cada geração sucessiva” a ser “prejudicada por falta de acesso a qualificações educacionais” (p. 117). De maneira que as estratificações sociais que tinham como causa fatores hereditários estavam cada vez mais fadadas a desaparecer dando lugar as estratificações pelo mérito, o qual se inseria em uma sociedade democrática. Assim, Parsons prossegue “O século XX inaugurou uma nova fase na transição de estratificação hereditária atribuída por estratificação totalmente não-atribuída. As duas primeiras revoluções tinham criado uma ideologia que corporificava as aspirações a status não-atribuído de alguns grupos. Na revolução industrial, a ideologia exaltava a ‘busca do interesse pessoal’ pelo indivíduo para ser progresso econômico (e, implicitamente, de sua família). O participante ideal nesse sistema competitivo era o ‘homem que se fazia sozinho’, que ligava suas capacidades inatas às oportunidades abertas pelo sistema competitivo de mercado: supostamente, os mais capazes triunfavam mais integralmente. Ligada à revolução democrática havia a ideologia de igualdade política entre os cidadãos, em contraste com as desigualdades atribuídas no sistema de ‘privilegio’, aristocracia e absolutismo governamental” (PARSONS, 1974, p. 118-119).

diferentes escolas norte-americanas o autor chega a conclusão que a desigualdade de oportunidades reside nos recursos mobilizados pela família e não pelos investimentos do Estado na escola.

Esta igualdade de oportunidades implica que, durante o período escolar, não existam outras influências, tais como o ambiente familiar, que afetem o desempenho durante os 12 anos escolares, embora estas influências possam divergir bastante para os dois grupos populacionais. Concretamente, implica que os ambientes familiares brancos, predominantemente da classe média, e os ambientes familiares negros, predominantemente da classe baixa, não irão produzir efeitos no desempenho que manteriam estas médias afastadas. Tal pressuposto parece altamente irreal, especialmente tendo em vista a importância geral da origem familiar no desempenho (COLEMAN, 2011, p. 150).

E prossegue

Estas questões dizem respeito à *relativa intensidade* de dois conjuntos de influências: as que são semelhantes para os dois grupos, principalmente na escola, e as que são diferentes, principalmente no lar ou no bairro. [...]. Ou, mais genericamente, a intensidade relativa das influências convergentes da escola e as influências divergentes externas à escola determina a eficácia do sistema educativo, proporcionando igualdade de oportunidades educacionais (COLEMAN, 2011, p. 151).

O autor fala em um contexto de luta pelos dos direitos civis nos Estados Unidos da América, onde as populações negras lutavam pelo fim da segregação racial legitimada em leis racistas. O relatório também avaliou as diferenças de desempenho entre negros e brancos em escolas norte-americanas: esse comentário exposto acima se refere à essas diferenças nesse contexto. Longe de criticar o caráter racista da escola e dos currículos, o autor classificou como perturbadora o estabelecimento da ideia de raça na elaboração de políticas educacionais escolares mais igualitárias, tornando “confuso” e uma tarefa “extremamente difícil” definir o conceito de oportunidades iguais, pois para o autor, oportunidades educacionais e raça não estão interligados: o primeiro deve ser medido tomando como critério de desigualdade os “efeitos do ensino” e não o segundo.

Assim, para o autor a escola se constitui historicamente como uma instituição niveladora

A questão mais interessante sobre esse pressuposto é o papel relativamente passivo da escola e da comunidade em relação ao papel da criança. A escola tem a obrigação de “conferir oportunidades”, estando disponível, facilitando o acesso geográfico à criança, livre de custos (para além do valor do tempo da criança) e com um currículo que não a exclua do ensino superior. A obrigação de “aproveitar a oportunidade” está do lado da criança ou da sua família, e assim o seu papel é definido como ativo: a responsabilidade pelo sucesso é sua (COLEMAN, 2011, p. 142).

Analisando as interpretações de Coleman (2011) um pouco mais de perto, percebemos vários termos em seu texto que remetem à conceitos caros para a escolha racional: a ideia de “família como unidade econômica”; a naturalização da satisfação dos desejos como princípio humano, o “interesse em tornar os membros da família produtivos”; e na defesa da “educação para o que é necessário”. A insistência na não responsabilidade da escola, apelando para a “intensidade relativa” da mesma é uma alusão prática à ideia de um Estado mínimo, com interferências restritas em relação a investimentos públicos. O Estado dessa forma, não pode incidir na livre escolha da família estabelecendo um padrão de igualdade que aplaine as particularidades individuais. O poder social assim reside nos indivíduos e deles devem emanar as leis. A sociedade é vista como uma soma de atores individuais, o que permite uma alusão de grupo como as corporações, que atuam de acordo com a maximização e satisfação de seus desejos.

Um pouco mais implícita, a ideia de relegar à família a responsabilidade competitiva de transformar seus membros em agentes produtivos, remete à ideia de capital humano e capital social (respectivamente o nível de instrução de cada pessoa e as relações familiares) que, no caso de Coleman (BONAMINO; ALVES; FRANCO; CAZELLI, 2010; COLEMAN, 1988), atua como uma forma de controle e não de transformação social. Colocando o capital humano como dependente do capital social para ser passado adiante, intergeracionalmente, o autor fecha um microambiente de reprodução de privilégios, o controle assim, estaria na aprovação ou na sanção intrafamiliares no julgamento de ações que não se enquadrem ou que impeçam o aumento da produtividade dos membros da família ou da corporação. Dentre outras análises, é diante esse arranjo elaborado que Coleman se insere como iminente pensador da corrente da escolha racional norte-americana.

Quando afirmamos que as políticas públicas partem de uma ideia enraizada nos modelos hegemônicos científicos ocidentalizados e expressam um determinado tipo de racionalidade é a esse contexto que estamos remetendo também. Há uma linha de continuidade moderna que conecta mais de 300 anos de pensamento eurocentrado e, que se expressam no processo de elaboração de políticas. Essa forma de conceber a racionalidade privilegia a epistemologia científica moderna em detrimento de outras possibilidades de pensar o processo de elaboração das políticas públicas. Assim, ao considerar “desenvolvimento social” a partir de uma ontologia ocidentalizada, é que ela é acompanhada também de uma classificação técnica, cabendo ao modelo científico moderno o melhor meio de se estabelecer metas e soluções.

Essa racionalidade que atua implícita nas políticas públicas legitima a ideia de que, por meio de um método único, é possível expandir os modelos e soluções públicas quase que como uma receita matemática com algumas adequações locais, tal como ocorreu no contexto global pós 1980. Logo, refletir sobre o prisma da geopolítica da razão nos permite perceber essas estruturas de saber que atravessam as tessituras sociais, como também, ao mudar essa geopolítica da razão, fazemos emergir outras percepções de alguns campos do saber (MIGNOLO, 2020b).

Partindo da realidade de Castainho, percebemos como problemático, por exemplo, a concepção de política pública baseada na escolha racional e no individualismo metodológico ao passo que a comunidade se coloca como sujeito coletivo nas concepções, lutas e construções de suas estratégias políticas. Desde a luta pelo território até a consolidação das diretrizes da Educação Escolar Quilombola, a coletividade marca as falas dos sujeitos e aparece também nos textos normativos dessas políticas.

O território aqui não é como outras territorialidades. Aqui na comunidade é como se fosse um território unido, uma terra só para todo mundo. Aqui todo mundo trabalha em unidade. Eu não sou dona dessa terra aqui, eu estou aqui, mas dona não sou. Tanto é que nossas terras não podem ser vendidas e nem trocadas. Estamos em meio a fazendeiros, ao nosso redor tem muitas fazendas. Por isso é importante termos conhecimento sobre a luta de regularização, nossa relação com o território, nossa cultura e como cuidar dele. Isso a gente não faz sozinho, porque território e luta com uma pessoa só é fraco, é mesquinho, não tem união, não tem ajuda mútua. Aqui todo mundo se ajuda independente de dinheiro (Professora Quilombola 3).

Barabas (2008), analisando os movimentos indígenas, nos mostra como a coletividade se constituiu uma estratégia importante para os movimentos no século XX, pois remetia à necessidade da ampliação dos cânones jurídicos e antropológicos para entender os sentidos étnicos dos diferentes grupos sociais. Por se posicionarem de forma diferente à ontologia ocidentalizada esses grupos partiam de outros códigos civilizacionais que ainda não estavam contemplados nas legislações da época.

No Brasil, Arruti (1997) e Botelho (2013) vão discutir sobre essa mesma carência da legislação brasileira na década de 70, de maneira que os debates trazidos pelo movimento social quilombola vai trazer para o cenário jurídico elementos importantes como a ressemantização do conceito de quilombo, etnia e a ideia de sujeitos coletivos de direitos.

Ao se posicionar de forma diferente frente a um aspecto basilar das políticas públicas contemporâneas, consideramos que Castainho nos apresenta uma dupla crítica: à escolha racional e ao individualismo metodológico e se afirmando como produtores de conhecimento. Esse segundo aspecto critica o privilégio que a epistemologia científico moderna possui na elaboração das políticas públicas. A luta pela reivindicação de políticas públicas pressupõe que os sujeitos da comunidade possuem experiência e conhecimentos suficientes para tal empreendimento.

Grosfoguel e Cervantes-Rodríguez (2002) vão discutir como a ideia de desenvolvimentismo se articula à ideia de objetividade/universalidade científica para reproduzir a colonialidade de poder globalmente. Dessa maneira, qualquer forma de produção de conhecimentos que não reproduza o ideal ocidentalizado de desenvolvimentismo ou que questione suas bases são excluídos e/ou inferiorizados. Estão articulados assim, uma epistemologia ocidentalizada com uma agenda político-social global.

They have also been efficient in silencing the “Other”; historically defined throughout several centuries of European colonial expansion. Consequently, these myths have perniciously controlled our imagination and eclipsed our representations of alternative ways of life, political options, and epistemologies (GROSGOQUEL; CERVANTES-RODRÍGUEZ, 2002, p. XI).

Dentro da realidade das políticas públicas educacionais escolares, não coincidentemente, o favorecimento da ciência moderna no sistema-mundo provocou a ideia de que o modelo escolar moderno se configura como sendo o modelo mais adequado de educação social, de tal forma, que é muito comum subsumir educação à escolarização. Assim, em muitos textos das políticas (LDBEN 9394/96, no Plano do MEC intitulado “Descentralização e Participação”, durante o governo FHC e, mais recentemente no PNE 2014-2024) ocorre, o que classificamos como um processo de sinonimização educação-escola: se colapsa a ideia da pluralidade educacional – no sentido que se constitui como uma dimensão da vida humana e portanto plural e com sentidos variados – sob a ideia de escola e escolarização – uma instituição moderna que se expandiu globalmente com pretensões universalistas (BOAVENTURA, 2000; VEIGA-NETO, 2003).

Importantes autores do campo da educação como Freire (1987), Brandão (2007) e Walsh (2013, 2017) debatem sobre as diferenças dessas duas dimensões, e suas configurações na teoria pedagógica moderna. Apesar de estarem entrelaçadas nas sociedades modernas educação e escola não podem ser confundidas sob o risco de cair num grave erro antropológico, histórico e pedagógico. Embora exista o risco do erro, consideramos que subsumir educação a escola não se trata de uma estratégia ingênua e sim um mecanismo de expansão de um padrão de poder que é ao mesmo tempo, pedagógico e epistêmico, visando eliminar do horizonte as possibilidades de outros formatos de educação (ARROYO, 2014).

Olhe a educação escolar quilombola é importante porque a comunidade quilombola deve está envolvida nos rumos da escola no seu território, isso assim, primeiramente. Porque até pode chegar alguém de fora e colaborar discutindo com a gente sobre a nossa história, mas quando parte de nós mesmos a gente cria um vínculo com os alunos nessa relação escolar. Porque nossa educação a gente já vive no dia a dia com nossos parentes, nossas crianças, mas é importante que nossos costumes estejam na escola também. E tem a dimensão da diversidade na escola também, porque somos quilombolas e temos um modelo de educação diferente que deve ser levada em conta na escola (Professora Quilombola 2).

Pensando em conjunto com Santos (2008) quando nos fala da necessidade de se criar uma nova gramática política, e Mignolo (2020b) a respeito da possibilidade de “uma outra língua, um outro pensamento, uma outra lógica”; nesse estudo, optamos por utilizar o termo “escolar” e seus derivados após o termo “educação”. Preferimos também

tensionar esse debate colocando o termo “políticas públicas educacionais escolares” ao invés de apenas “políticas públicas educacionais”. Consideramos que para além de um recurso estilístico essa forma de classificar incorpora a tentativa de criar novos sentidos e significados, além de situar historicamente, socialmente e antropologicamente essas ideias.

A medida que parte de uma padronização epistemológica a colonialidade do saber hierarquiza outras formas conhecimento e seus modos de validação. Com os sujeitos entrevistados na comunidade quilombola de Castainho percebemos que esses dois aspectos de sinonimização e hierarquização não compõem sua forma de pensar as políticas públicas educacionais escolares. Primeiro, porque como vimos no capítulo anterior, os sujeitos diferenciam a educação quilombola da comunidade da Educação Escolar Quilombola como a que ocorre na escola e que é uma modalidade escolar brasileira⁸². Em segundo lugar, porque não notamos nas falas de nenhum sujeito entrevistado, nem no dia a dia da escola e da comunidade, um posicionamento que classifica hierarquizando os conhecimentos dos diferentes grupos. Tanto com outras comunidades quilombolas como com outros movimentos diferentes, existe uma lógica de articulação e a ideia de saberes diferenciados. Até mesmo em relação aos saberes científicos escolarizados, baseados na epistemologia ocidentalizada que excluiu boa parte da população mundial e suas epistemologias, as pessoas entrevistadas conservam uma relação de diferença e não de superioridade/inferioridade.

A gente tem que está articulado com outras comunidades para fortalecer nossas lutas, e cada um de nós traz experiências diferentes, isso é enriquecedor. A gente corria para Conceição das Crioulas, ficava uns dois, três dias lá fazendo discussões e criamos dentro desse contexto um grupo, uma comissão de educação quilombola do estado de Pernambuco, e essa comissão foi designada para essa função. Ela [a comissão] pode até não está dentro de Castainho, porque eu não era membro da comissão, mas a cada três meses a comissão fazia uma reunião com uma liderança e algumas outras pessoas da comunidade. [...] . Ou então a gente fazia reunião em uma comunidade que não era muito articulada e em várias comunidades a gente sempre trocava experiências importantes para todas as comunidades. É uma troca importante para todos nós porque a gente vai levando conhecimento que a gente tem de nossas vidas e encontra

⁸²À grosso modo esse é um dos eixos de nossa pesquisa que, basicamente, consiste em construir elementos a partir da educação quilombola de Castainho em interface com sua maneira de organizar e produzir a Educação Escolar Quilombola e como isso pode nos fazer refletir sobre políticas públicas educacionais escolares.

outras tantas quilombolas com outros conhecimentos (Liderança Quilombola).

Quando a gente tem a escola em nosso território, quando vamos para outras comunidades que não têm uma escola muito próxima, aí ficam perguntando “e lá como é, vocês têm uma escola?” Como é o dia a dia de vocês?”, aí a gente fala e eles dizem “aqui a gente também tá lutando para fazer isso”. Nós consideramos assim, a gente troca nossas experiências de luta pela escola com outras comunidades, mas também a própria escola é uma troca com a comunidade, porque tem conhecimentos diferentes né. Isso é diversidade, assim como uma comunidade quilombola do sertão, da mata sul e de Castainho, cada uma tem uma história diferente, a escola também tem conhecimentos diferentes (Professora Quilombola 1).

Como a escola se tornou uma das principais instituições que atua na distribuição do poder social, econômico e cultural ela impacta na maneira como os grupos vão se distribuir socialmente, se vão ser considerados analfabetos ou não, se vão ter mais renda ou não, se vão participar de certos circuitos de consumo ou não, se vão ter acesso a emprego ou não, etc. As políticas públicas educacionais escolares acabam endossando essa visão articulando a reificação da escola⁸³ nas subjetividades ocidentalizadas à materialidade de suas vidas cotidianas.

Refletir a partir das experiências da comunidade quilombola de Castainho pode contribuir para enriquecer o processo de enfrentamento externo (as relações de poder hierarquizadoras do conhecimento), fortalecimento interno (elementos da educação quilombola) e articulação (com outros grupos e outros conhecimentos).

Nesse sentido, as experiências da comunidade com outros grupos, como movimentos indígenas, de povos do campo e urbanos, nos mostrou um nível de operação onde todos partem de suas formas próprias de produção e validação de conhecimentos envolvendo seus sujeitos e suas formas de vida, de maneira que não há competição nem comparação. Os diálogos entre os grupos apontam para um deslocamento constante da enunciação (exposição dos pontos de vista dos diferentes sujeitos de diferentes grupos) e da não obrigatoriedade da aceitação do ponto de vista do outro. Não há negação do conflito, mas o diálogo coletivo na tentativa de perceber diferentes hierarquias de poder e construir estratégias comum para combatê-las.

⁸³Autores como Ball (2011), Azevedo (2001) e Aguiar (2019) colocam a importância atribuída à área de educação por grupos multinacionais, fundações e institutos diversos.

Essa maneira de proceder nos lembra o que Dussel (2001), Grosfoguel (2008) e Walsh (2009) chamam de transculturalidade. O processo de expansão do sistema-mundo moderno-colonial e sua imposição em escala global estendeu também sua rede de hierarquias de poder e submeteu diferentes culturas e povos às colonialidades do poder, do ser e do saber. Os conhecimentos produzidos entre os grupos contra essas opressões e, a partir delas, integram a ideia de transculturalidade. Esses conhecimentos se opõem ao sistema-mundo, mas são constitutivos dele, pois foram gerados carregando elementos ontológicos das culturas tradicionais e elementos da opressão colonial-moderna.

Esses conhecimentos, produzidos na interface das experiências coloniais e dos conhecimentos tradicionais dos povos constitui o que Mignolo (2020b) chama de pensamento de fronteira. Pensar transculturalmente implica em se opor às hierarquias de opressão do sistema-mundo de forma a construir um diálogo profícuo entre grupos distintos, partindo de suas epistemologias e experiências coloniais. Assim, enquanto a transculturalidade se mostra como uma metodologia horizontal, o pensamento de fronteira atua na dimensão epistemológica considerando a pluralidade humana e de seus conhecimentos, apontando um caminho transmoderno (DUSSEL, 2001) como uma forma possível de transcender o horizonte opressor da modernidade ocidentalizada.

Os elementos políticos e epistêmicos que discutimos a partir das experiências da comunidade quilombola de Castainho se posicionam de forma crítica aos conhecimentos hegemônicos e nos mostra a possibilidade de outros arranjos educativos escolares, nos fazendo refletir também sobre outra concepção de políticas públicas educacionais escolares. Ao questionar e se envolverem diretamente na vida política e epistêmica do país, esses sujeitos questionam as epistemologias e políticas públicas e os modos pelos quais se legitimaram e se tornaram hegemônicos, por meio de formas alternativas de pensar essas dimensões de nossa sociedade.

Esse processo que explode nos movimentos pelas diferenças pós década de 1950 nos EUA e pós década de 80 no Brasil, leva o Estado a se adequar para incluir em sua agenda essas questões. Essa adequação não foi total, assim como não foi profunda as mudanças nas hierarquias de poder que ainda persistem existindo e, portanto, discutiremos a seguir sobre multiculturalismo, transculturalidade, pensamento de fronteira e transmodernidade, e seus impactos para pensar políticas públicas educacionais escolares.

**“Não foi a escola que chamou a gente, fomos nós que já estávamos dentro da escola”:
para não dar às reticências três pontos**

...nós tivemos reuniões, não aqui em Garanhuns, mas em Recife, com a Secretaria de Educação do Estado, que foi o grupo das comunidades para discutir a questão da lei, e algumas entidades chamaram a gente para Recife para participar das discussões. [...]. E aí foi bom porque quando foi expandindo para as escolas, não foi a escola que chamou a gente, fomos nós que já estávamos dentro da escola levantando essa discussão. [...], nós enquanto lideranças e a Comissão das Comunidades Quilombolas a gente foi primeiro fazer essa rodada de conversa, para trazer essa questão de volta para a comunidade
(Liderança Quilombola)

Os impactos das políticas públicas educacionais escolares podem ser sentidos tanto no nosso cotidiano, em nossas práticas diárias, como no arranjo institucional de nossa sociedade. Nesse nível micro de atuação essas políticas atuam mais como guias do que como grilhões: as políticas em si não agem, ganham ação através da atividade humana e a maneira como vão subjetivá-las (ou ser subjetivados/as por ela).

Por isso insistimos que as políticas públicas educacionais escolares devem partir da vida concreta, das concepções educacionais, das condições sociais, da materialidade dos recursos. Elas devem permitir o questionamento de sua legitimidade, bem como a possibilidade de transformar as hierarquias de poder que oprimem culturas e modos de vida.

As políticas públicas que perpassam as dimensões da educação escolar e territorial das comunidades quilombolas que analisamos no capítulo 4 são exemplos que tomam rumos diferentes. E esse caminho diferente conta com a contribuição direta dos Outros sujeitos e seus movimentos sociais. Foram necessários olhares diferenciados das cosmovisões ocidentalizadas para tensionar com o Estado e o campo jurídico e assim criar novas alternativas.

Isso nos mostra que é necessário romper com lógicas internas de poder (que como vimos atravessa os conhecimentos, as políticas, as concepções de educação, as culturas, e outras dimensões) para alcançar outros horizontes possíveis e, sobretudo ampliar a participação deliberativa de diferentes grupos. Se as políticas públicas educacionais

escolares se pretendem realmente participativas elas devem garantir que os grupos que são impactados diretamente por elas deliberem sobre os parâmetros e como elas devem atuar.

Partindo das experiências de Castainho, consideramos que um dos pontos fundamentais para pensar a realidade das políticas públicas educacionais escolares é a produção e desenvolvimento dos seus modos de ser e existir no mundo. Diante disso, se pensamos em justiça social, não há como deixar escapar esse aspecto que atravessa toda a humanidade. Isso implica que, ao menor sinal de desrespeito às ontologias e vidas que experimentam as políticas em um dado território, essa política deve ser posta em questão.

Desde o ponto de vista óbvio, poderíamos pensar que ninguém e nem nenhum grupo gostaria de ter sua vida ou sua cultura ameaçada, e que isso, implicitamente, já estaria contido no processo de elaboração de qualquer política. Mas, analisando mais de perto os debates de autores como Dale (2010) e Ball e Olmedo (2013), de Roth Deubel (2009), bem como de Azevedo (2001, 2011), percebemos que um dos eixos fundamentais utilizados na elaboração das políticas no contexto do gerencialismo e do neoliberalismo recai na eficácia e numa melhor racionalidade nos recursos de execução da política.

É comum, esse grupo de pensadores e pensadoras nos alertarem para palavras como “flexibilização”, “nova civilidade” (BALL, 2008, 2011), ou então “tecnologia social” (ROTH DEUBEL, 2009) ou ainda “qualidade de ensino” (AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2014), formam um conjunto de ideias que foram capturadas pelo contexto pós 1980 e significadas de maneira a atender os parâmetros economicistas da elaboração de políticas neoliberais. Portanto, há nessa ideia uma inversão das prioridades, colocando bases técnicas e científicas na elaboração dos rumos das vidas das pessoas em sociedade.

Nesse sentido, o que poderíamos pensar de um modelo de elaboração de políticas públicas que tomam como base elementos economicistas em termos de eficácia e racionalização de recursos? Kopenawa (2015) nos oferece uma excelente chave para pensar as ontologias ocidentalizadas e suas ações materiais. Kopenawa, indígena Yanomami, pensador crítico, analisa dessa forma

Busco no fundo de mim as palavras desse tempo distante em que os meus vieram a existir. Pergunto-me como seria a floresta quando era ainda jovem e como viviam nossos ancestrais antes da chegada das fumaças de epidemia dos brancos. Tudo o que sei é que, quando essas doenças ainda não existiam, o pensamento de nossos maiores era muito forte. [...].

Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami. Sei também que se formos viver em suas cidades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles. Não poderemos mais caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome. Quando penso em tudo isso, fico tomado de tristeza e raiva (KOPENAWA, 2015, p. 74-75).

Concordamos que um modelo de Estado e de políticas públicas, que prioriza elementos técnicos, não implica na negação total de outros aspectos da vida humana. Mas ao fazer essa opção, põem em cheque as noções mais ampliadas de justiça social e de dignidade humana de maneira não ingênua. Se o Estado se tornou uma instituição importante para constituir a civilização de “fumaças” que deixam as “palavras esfumaçadas e obscuras” e as “ideias obstruídas e esfumaçadas” (KOPENAWA, 2015, p.76), ou ainda a chamada civilização da morte (GROSFOGUEL, 2016; MALDONADO-TORRES, 2016), as políticas públicas e seus discursos camuflados e movediços seriam a constante ameaça de uma morte possível que sobrevirá.

Em sua grande maioria, ao longo da história, as políticas públicas educacionais escolares historicamente acabaram por naturalizar através da separação ontologia/política pública uma ideia de conhecimento superior baseada na ciência moderna, um padrão de modelo sócio-político de organização social e a reificação de uma instituição na articulação dos processos educativo-pedagógicos, a escola. Esse largo processo excluiu e/ou inferiorizou Outros conhecimentos e formas de produzi-los e também negou o acesso desses Outros sujeitos nas instituições escolarizadas e na produção científica sobre essas instituições (CUNHA, 1999; COLLINS, 2019; GOMES, 2010; SANTOS, 2008; ARROYO, 2014).

Com isso, achamos importante discutir não apenas sobre o aperfeiçoamento de algumas políticas públicas educacionais escolares, mas incluir também o debate sobre o modo de ser dessas políticas. Ou seja, não é colocá-la como variável independente e sim como algo a ser pensado em conjunto com a crítica pedagógica, sociológica, ou de qualquer outra área. Não podemos tomar as políticas a partir de um viés de positividade, se não corremos o risco de negar a pluralidade de concepções que podem existir sobre ela e negar também os impactos que ela tem nos diferentes grupos na sociedade.

Quando os movimentos sociais negro e quilombola nos mostram que as políticas públicas educacionais escolares excluíram o acesso da população negra naquela instituição (escola) a qual o Estado moderno considerou importante para a socialização da população nacional, além da exclusão epistemológica na vida científica do país, eles nos levam a refletir que o problema é mais profundo que os fins das políticas públicas, eles estão nos próprios meios, ou como as políticas públicas também são concebidas em um modelo moderno-colonial.

A partir disso tomar as políticas públicas educacionais escolares como positivo e estabelecer uma relação dialética que não a enquadre no bojo das hierarquias de poder, pode reproduzir as opressões moderno-coloniais as quais as populações racializadas pelo sistema-mundo estão expostas. A negação das políticas públicas educacionais escolares racistas é um ato radical que transformou os parâmetros jurídicos da relação que o Estado brasileiro tinha com as populações negras (GOMES, 2010, 2017). É por isso que afirmamos que as políticas voltadas para as populações negras constituem em políticas que se opõem diretamente as hierarquias de poder étnico-racial que fazem parte do sistema-mundo moderno-colonial.

Se essas políticas são materializadas ou não na concretude do dia a dia, o problema já muda para como as instituições resistem a mudança e ainda carregam esse lastro colonial de cinco séculos. Diante disso, discutir sobre identidade em política é um ponto importante para entendermos a diferença nas políticas públicas.

Identidade em política é um conceito desenvolvido por Mignolo (2008) sobre a questão das diferenças no sistema-mundo moderno-colonial. Segundo o autor, no mundo imerso na subjetividade ocidentalizada, nossa relação com a diferença é estabelecida a partir de uma ideia fixa e essencializada que mistura raça, cultura e conhecimento. Assim, somos um negro, um gay, uma mulher, um indígena e etc. Os modos como lidamos com as diferenças não estão excluídos do projeto ocidentalizado, mas é apropriado pelo sistema-mundo para fixar as diferenças embaixo de um guarda-chuva moderno-colonial de forma que não questionem profundamente o sistema, mas se movam com “liberdade” (dada e limitada pelo sistema-mundo) dentro de um determinado espectro. Esse tipo de padrão de poder está implícito nas políticas de identidade, que se fazem invisíveis através das instituições, e passa a ser visto como um aspecto democrático do Estado em tratar as diferenças.

A inversão disso, ou seja, a identidade em política, seria partir dos sujeitos classificados como diferentes, de seus conhecimentos e culturas e tensionar com a própria ideia de “diferença” acionada pelo Estado moderno-colonial, e repensar as instituições do sistema-mundo, desmistificando as hierarquias de poder baseadas na naturalização da ideia de raça e diferença.

A identidade em política, [...] revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades racializadas que foram erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente (MIGNOLO, 2008, p. 297).

Assim, o sistema-mundo moderno-colonial constrói as diferenças e as racializa ao mesmo tempo que naturaliza suas ações embutidas nas políticas de identidade. O autor, também vai fazer uma crítica ao multiculturalismo porquanto ele se mostra mais uma extensão do Estado na manutenção das políticas de identidade, do que numa superação do tratamento desigual a povos diferentes.

Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-Nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A interculturalidade, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre a cosmologia não-ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português) (MIGNOLO, 2008, p. 316).

O autor contrapõe multiculturalismo a interculturalidade, colocando a segunda opção como um processo horizontalizado e pluriversal (na medida em que considera a pluralidade dos conhecimentos através do diálogo horizontal) e não universal (pois inclui as diferenças, as fixa e as despotencializa sob o prisma da positividade do conhecimento ocidentalizado) como o primeiro. Achamos interessante o termo “transculturalidade” ao “interculturalidade”, pois no primeiro caso as barreiras que o prefixo “inter” representa aparecem borradas no segundo caso com “trans”. Logo, nos mostra como o processo de relações entre culturas, e o próprio conceito de cultura é problemático e contingente do que imaginamos (SILVA, 1999; GROSGOUEL, 2008).

Como esses conhecimentos produzidos através da transculturalidade trazem as experiências dos grupos subalternizados e visam a superação das hierarquias de poder do sistema-mundo moderno-colonial Mignolo (2020b) vai classificá-los como pensamento de fronteira. Essa noção se refere ao processo de elaboração de conhecimentos pelos sujeitos subalternizados ao longo da história da expansão do eurocentrismo que expõem as hierarquias de poder que perpassam as sociabilidades ocidentalizadas e visam sua superação.

Essa construção do pensamento de fronteira constitui em um duplo enfrentamento: enfrentamento das hierarquias de poder coloniais locais, dentro dos Estados-Nação que se globalizaram após século XV; e enfrentamento das hierarquias de poder coloniais globais que afetam os povos e nações colonizadas.

São nesses entre-lugares e seus sujeitos que se forma o pensamento de fronteira: entre a realidade concreta da opressão moderno-colonial e as culturas e sujeitos subalternizados por essa modernidade; e nos locais onde essas hierarquias de opressão operam e onde vivem seus sujeitos (as antigas colônias, as favelas contemporâneas, mas também países localizados no continente europeu e que são considerados inferiores pelos países mais ricos e também imigrantes negros nos Estados Unidos, por exemplo) e o contexto global mais amplo formado por nações que constroem o modelo hegemônico do sistema-mundo (as antigas Metrôpoles, mas também os bairros de elite em países considerados periféricos pela divisão internacional do trabalho, por exemplo).

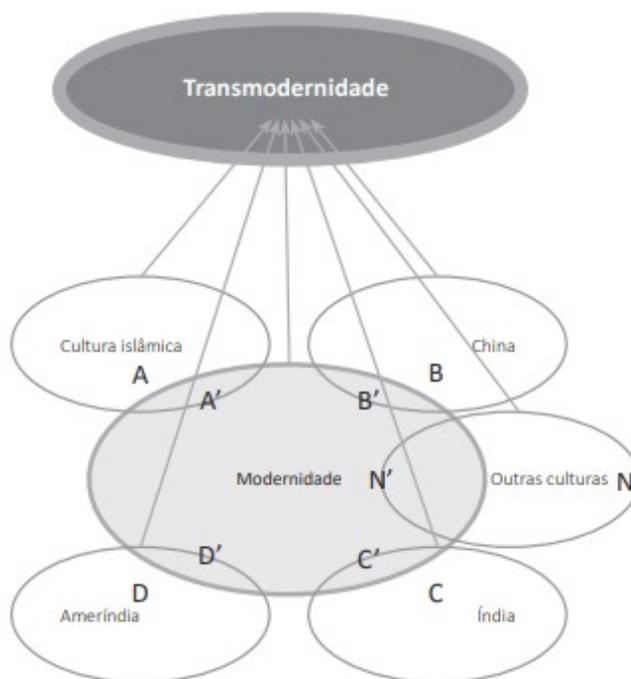
Esses conhecimentos que pertencem a códigos culturais diferentes do hegemônico são fundamentais para criticar e entender as estruturas da colonialidade do poder e do saber. Segundo Dussel (2016), elas podem apontar um caminho alternativo para uma “novidade radical” em relação aos modos de ser e existir no mundo: a transmodernidade. Subalternizadas pelo sistema-mundo essas cosmovisões ainda permanecem ativas e se localizam desde antes da modernidade ocidentalizada se expandir mundialmente, e logo mas não são modernas; e pensam o futuro, mas não são pós-modernas. Logo, para o autor, podem se constituir como uma alternativa transmoderna portanto que partam “de suas próprias raízes”

...o conceito estrito de “transmoderno” indica essa novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da

alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, [...], do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única. Uma futura cultura transmoderna, que assume os momentos positivos da Modernidade (mas avaliados com critérios diferentes a partir de outras culturas antigas), terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes (DUSSEL, 2016, p. 63).

Figura 1

MODELO APROXIMADO PARA COMPREENDER
O SENTIDO DA TRANSMODERNIDADE



Fonte: Dussel (2016)

Assim articuladas as noções de pensamento de fronteira, transculturalidade e transmodernidade nos oferece uma lente rica e fértil para a crítica ao multiculturalismo neoliberal que invadem as políticas públicas educacionais escolares partindo dos conhecimentos e experiências de Outros sujeitos e cosmovisões. Dentro desse debate

consideramos Castainho como uma comunidade que oferece um ponto de vista alternativo para pensarmos essas políticas. Especificamente, nesse trabalho, tentamos debater sobre a especificidade desse posicionamento de enfrentamento as hierarquias de poder do sistema-mundo moderno-colonial porque isso se constitui num aspecto chave dentro da crítica que fazemos e estabelece os sentidos desse enfrentamento.

No caminho colocado por Mignolo (2008) pensamos que como há a necessidade de se pensar a identidade em política, precisamos colocar a pluralidade nas políticas públicas educacionais escolares. Consideramos que discutir sobre as diferenças diante do contexto do gerencialismo neoliberal implica num posicionamento mais radical de forma que pensar em políticas plurais não é a mesma coisa que pensar em pluralidade em política.

Nesse caso, enquanto as políticas públicas educacionais escolares estipulam a ideia de pluralidade a partir dos princípios de flexibilização e autonomias locais remeteria a um ideal multiculturalista neoliberal, incluindo a diferença dentro de uma perspectiva das políticas identitárias; a ideia de pluralidade em políticas públicas educacionais escolares implicaria no questionamento e desnaturalização das hierarquias de poder que persistem em se reproduzir nas instituições do sistema-mundo moderno-colonial.

Dentro do contexto gerencialista neoliberal as políticas públicas educacionais escolares operam através de um imperativo do convencimento (ROTH DEUBEL, 2003, 2008) e não para uma transformação de fato das hierarquias de poder moderno-coloniais. A positividade-neutralidade opera de forma a legitimar o multiculturalismo neoliberal (SILVA, 1999). Dessa maneira, a potente possibilidade de transformação social profunda recai num aparato reformista de inclusão de uma norma que não será respeitada nas ações materiais de determinadas instituições – longa é a lista de trabalhos que denunciam as dificuldades da operacionalização da Lei nº. 10.639/03 nas escolas, por exemplo. O que acaba por existir, nesse nível das políticas públicas é uma inclusão funcional (WALSH, 2009) desde que não se questione ou mude as regras do jogo na materialidade do dia a dia. No modelo gerencialista neoliberal as políticas públicas educacionais escolares consideram os seus “beneficiários” na sua consulta, mas não permitem que suas concepções sobre as políticas públicas transforme as mesmas por meio de um diálogo de concepções diferentes⁸⁴.

⁸⁴ É claro que consideramos de suma importância as políticas afirmativas e dos movimentos negros e os exemplos cotidianos que escapam do multiculturalismo neoliberal, os quais podem ser encontrados nos trabalhos de Silva (2012, 2017), Alves (2011), Silva (2011), e tantos outros.

É por isso que os sentidos do enfrentamento agem como um divisor de águas quando pensamos na ação dos grupos que disputam o campo educacional escolar. Quando afirmamos que o posicionamento da comunidade quilombola de Castainho em relação às políticas públicas educacionais escolares se constituía como uma luta étnico-política-racial era a partir desse debate que estávamos pensando. Pois classificar as experiências de reivindicação por políticas públicas educacionais escolares de apenas um determinado grupo como uma “luta étnico-política-racial” pode reiterar o discurso do multiculturalismo neoliberal e/ou então pouco pode dizer sobre essa luta.

Isso porque qualquer grupo no sistema-mundo moderno-colonial está situado em algum lugar da classificação étnico-racial, o que vai variar é o status de inferioridade e superioridade em relação. Logo, o étnico-político-racial se refere tanto às populações brancas como às populações negras, quilombolas, indígenas entre outras. Todos esses grupos são grupos étnicos e têm sua vida eivada pelas relações de poder constantemente. Isso pode parecer um pouco óbvio, mas na sociedade ocidentalizada acostumou-se a pensar o étnico como relativo às culturas subalternizadas e racializadas como inferiores, isso devido à tradição antropológica e de outras áreas das ciências sociais que desenvolveram seus estudos de etnicidade a partir do encontro e do estranhamento dessas mesmas culturas subalternizadas e racializadas (VIVEIROS DE CASTRO, 2002b).

Diante disso afirmar que a luta de um grupo subalternizado é étnico-político-racial pode reativar e operar dentro dessas hierarquias de poder que colocam a cultura branca-científica-moderna-eurocêntrica como positiva e estabelece a partir daí a autoridade e legitimidade da classificação das diferenças no mundo (SILVA, 1999).

Portanto, nesse jogo de disputa por políticas públicas dentro do campo da educação escolar, o Instituto Lehman, a Fundação Ayrton Senna, o Movimento Todos Pela Educação e até mesmo os organismos multinacionais como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI são grupos que possuem uma luta étnico-político-racial tanto quanto os movimentos indígenas, negros e de outras populações subalternizadas pelo sistema-mundo. O que vai diferenciar são os sentidos e as geopolíticas da razão de onde pensam e atuam esses grupos, a diferença reside: se alguns vão reproduzir a branquitude e o eurocentrismo e as hierarquias de poder moderno-coloniais ou se vão enfrentá-las.

Para Grosfoguel e Cervantes-Rodríguez (2002)

Nationalist and colonialist discourses are articulated from a power position in the colonial divide of the modern/colonial world, while subaltern subjects articulate thinking and discourses from the subordinate position of the colonial difference. Colonialist discourses reproduce the North-South global colonial divide, while nationalist discourses reproduce an “internal” colonial divide within national formations. The knowledge, critical insights, and political strategies produced from the subaltern side of the colonial difference serve as a point of departure to move beyond colonialist and nationalist discourses. In other words, rather than exclusively acknowledge the sublaterns, we need to acknowledge that their cosmologies, thinking process, and political strategies constitute foundational elements to dismantle and transgress dominant perspectives in the process of knowledge production (2002, p. XV-XVI).

Insistimos nesse ponto porque é importante diferenciarmos os sentidos dados às lutas e não cair em conceitos esvaziados de potência e transformação política real concreta. É importante não relegar aos posicionamentos um aspecto reticente, é preciso mais do que os “três pontinhos” para situar as mobilizações sociais que impactam tanto as nossas vidas, é necessário adjetivá-los politicamente, epistemologicamente e ontologicamente. Dentro desse debate Castainho possui, assim, uma luta étnico-político-racial de enfrentamento às hierarquias de poder do sistema-mundo moderno-colonial. Ao partir de um pensamento da alteridade Castainho expõe o pretense caráter de positividade das políticas públicas educacionais escolares e nos convida a pensar o direito legítimo de negar as estruturas que colocam a reprodução da vida dos diferentes grupos em situação de subalternidade.

Seguindo essa reflexão nos colocamos a dúvida se as políticas públicas educacionais escolares se constituiriam como um mecanismo de ação do Estado na materialização das opressões dentro do sistema-mundo moderno-colonial? Diante do caráter universalista e naturalizador baseados em princípios ocidentalizados, começamos a pensar as próprias políticas públicas, não como um mecanismo ativado por uma instituição moderna, mas a própria política pública como uma instituição.

Nesse caso, as políticas públicas seriam uma instituição que operam classificando o que é legítimo ou não (mesmo que a ação seja o genocídio dos povos considerados como inferiores pelo sistema-mundo), mediante uma hierarquia de poder baseada no direito jurídico moderno.

Nesse sentido Santos (2010) traz um importante debate sobre o direito jurídico moderno

No campo do direito moderno, este lado da linha é determinado por aquilo que conta como legal ou ilegal de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional. O legal e o ilegal são as duas únicas formas relevantes de existência perante a lei, e, por esta razão a distinção entre ambos é uma distinção universal. Esta dicotomia central deixa de fora todo um território social onde ela seria impensável como princípio organizador, isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos. Assim, a linha abissal invisível que separa o domínio do direito do domínio do não-direito fundamenta a dicotomia visível entre o legal e o ilegal que deste lado da linha organiza o domínio do direito (p, 26).

Para o autor o encobrimento de outras formas de conceber o direito⁸⁵ por meio da expansão e imposição do modelo ocidentalizado implicou na invisibilização de outras formas de enxergar justiça social a partir das diferentes cosmovisões desconsideradas.

Ainda na década de 50, Aimé Césaire, pensador negro, martinicano, nos alertou sobre o caráter constitutivo da modernidade, civilização, colonialidade, capitalismo, violência e racismo, em sua obra “Discurso sobre o colonialismo”, escrita em 1955. O autor tece uma crítica ácida do caráter naturalizador da violência racial que se esconde sob o discurso evolucionista do progresso, da modernidade e da ética burguesa.

Para o autor, a moral e ética ocidentalizada foi aplicada à burguesia, aos sujeitos brancos europeus, enquanto o restante dos povos foram deixados de fora e expostos à violência colonial, uma mistura de elemento dignificador interno que legitimava o genocídio externo.

A burguesia, como classe, está condenada, quer se queira, quer não, a ser responsável por toda barbárie da História, as torturas da Idade Média e a Inquisição, a razão do Estado e o belicismo, o racismo e o escravagismo, em suma, tudo contra o que protestou em termos inolvidáveis, no tempo em que, classe ao ataque, encarnava o progresso humano.

Os moralistas não podem impedi-lo. Há uma lei de *desumanização progressiva* em virtude da qual de futuro não haverá, não pode haver agora, senão a violência, a corrupção e a barbárie na ordem do dia da burguesia (CÉSAIRE, 1978, p. 56).

⁸⁵Para Santos (2010), na modernidade, o campo do direito age articulado com o campo do conhecimento e ambos operam através da linha abissal separando o que é considerado legal/conhecimento do ilegal/não-conhecimento. Para o autor, o “conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes” (SANTOS, 2010, p. 24-25).

Essa “lei de desumanização progressiva” tendo como base a racialização se estende às dimensões que formam a civilização contemporânea, de maneira que os diversos campos do saber acadêmico que se debruçam sobre a vida ocidentalizada e sobre as vidas dos povos não-ocidentalizados carregam consigo a classificação hierarquizadora que inferioriza. Isso permite Césaire criticar a etnografia e os museus afirmando que “lá onde a auto-satisfação beatífica apodrece os olhos, onde o secreto desprezo pelos outros resseca os corações, onde, confesso ou não, o racismo estanca a simpatia” (CÉSAIRE, 1978, p. 61).

A crítica à colonização e ao racismo se une à ciência moderna a partir do ponto de vista do obscurantismo em torno da reificação de uma forma de conhecimento em detrimento da pluralidade epistêmica do mundo. Para o autor, em alusão ao mundo europeu do século XIII, antes de constituir-se como Europa, durante as cruzadas empreendidas pelo rei Luís IX de França, “o honesto contemporâneo de São Luís, combatendo mas respeitando o Islão, tinha mais hipóteses de o *conhecer* que os nossos contemporâneos, mesmo untados de literatura etnográfica, que o desprezam” (CÉSAIRE, 1978, p. 61).

Mais além, é de Césaire a palavra acertada

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente.

Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma.

Uma civilização que trapaceia como os seus princípios, é uma civilização moribunda (CÉSAIRE, 1978, p. 13).

Considerando a ideia de geografia da razão de Mignolo (2020b), acreditamos que ao assumir uma posição político-epistêmica outra, crítica à modernidade ocidental, Césaire escancarou a violência colonial da civilização moderna. Para o autor não há humanidade no processo civilizatório moderno, ele só pode gerar violência. Ele não apenas classifica, hierarquiza e deixa uma marca nos povos racializados, mas imprime uma mácula nos sujeitos colonizadores

...a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o

animal, se exercita a tratá-lo como *animal*, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, *em animal*. É esta ação, este ricochete da colonização, que importava assinalar (CÉSAIRE, 1978, p. 23-24).

E como só há desumanização na colonização-civilização moderna Césaire aposta numa “civilização” diferente, numa civilização Outra que não a ocidentalizada, que não se prende a um passado cristalizado, exotizado, racializado, nem a um futuro promissor em detrimento das pluralidades de formas de viver o presente e que, vivem no presente. Essa proposta fica mais explícita na fala do autor em seu Discurso sobre a Negritude, realizado em Miami, em 1987. Algo que surge do novo, que combate as opressões criadas pela colonização e ocidentalização do mundo. Uma luta que se traduz “não por uma valorização arcaizante do passado, mas por uma reativação do passado, tendo em vista o seu próprio distanciamento” (CÉSAIRE; MOORE, 2010, p. 110).

Césaire toma como base também a Negritude, ideia criada por ele, Léopold Senghor e Léon Damas⁸⁶, a partir de suas experiências de racismo na Martinica, Senegal, Guiana Francesa e na França e nos seus entraves políticos ao longo de suas vidas. Mas a ideia de Negritude acabou ultrapassando a pertença da radicalidade crítica da população negra no mundo e se colocando como uma forma de denúncia e luta contra as opressões diversas causadas pelo racismo e outras exclusões da expansão colonial europeia que se faz presente nas democracias contemporâneas. A Negritude é “rejeição da opressão”, é “luta contra a desigualdade” (p. 109)

...uma forma de revolta, em princípio contra o sistema mundial da cultura tal qual ele se construiu durante os últimos séculos e que se caracteriza por um certo número de preconceitos, de pressupostos que resultaram em uma hierarquia muito rígida.

Dito de outra forma, a Negritude foi uma revolta contra aquilo que eu chamaria de reducionismo europeu (CÉSAIRE; MOORE, 2010, p. 110).

Césaire, inverte a situação: ao invés de ser classificado pela colonialidade civilizatória, a classifica criticamente. Como se ao ser nomeado e classificado hierarquicamente pela soberba racista eurocêntrica pudesse enxergar por trás das

⁸⁶Senghor, Damas e Césaire se conheceram na França onde fundaram a revista O Estudante Negro. Todos eram poetas e militantes e também atuaram em importantes cargos políticos em seus países: Senghor foi presidente por duas décadas em Senegal; Damas atuou como deputado no parlamento francês (como cidadão da Guiana Francesa); e Césaire foi deputado e prefeito de Fort-de-France na Martinica (CÉSAIRE; MOORE, 2010).

instituições modernas e, assim prossegue na sua reflexão, “é minha vez de enunciar uma equação: colonização = coisificação” (CÉSAIRE, 1978, p. 25). A civilização se converte em “descivilização”.

Assim, consideramos que se as instituições modernas-coloniais em sua marcha civilizatória “desciviliza”, suas políticas se tornam assim mecanismo de “descivilização”, fazendo operar o racismo de forma legítima, naturalizada, escamoteada. A violência se metamorfoseia em progresso e as hierarquias seguem pulsantes

E aí está a grande censura que dirijo ao pseudo-humanismo: o ter, por tempo excessivo, apoucado os direitos do homem, o ter tido e ainda ter deles uma concepção estreita e parcelar, parcial e facciosa e, bem feitas as contas, sordidamente racista (p. 18).

Segurança? Cultura? Juridismo? Entretanto, olho e vejo por toda a parte onde existem, frente a frente, colonizadores e colonizados, a força, a brutalidade, a crueldade, o sadismo, o choque e, parodiando a formação cultural, a fabricação apressada de uns tantos milhares de funcionários subalternos, “boys”, artesãos, empregados de comércio e intérpretes necessários à boa marcha dos negócios.

[...].

Nenhum contato humano, mas relações de dominação e de submissão que transformam o homem colonizador em criado, ajudante, comitê, chicote e o homem indígena em instrumento de produção (CÉSAIRE, 1978, p. 24-25).

O caráter “descivilizador” das políticas públicas pode se mostrar presente através dos ideais de modernidade, desenvolvimentismo, progresso e que ocultam o eurocentrismo, o universalismo e o racismo. São faces da mesma moeda que naturalizam a violência racista-colonial e conserva os princípios das hierarquias de poder que oprimem os grupos racializados como inferiores. Grosfoguel (2000) nos traz uma importante reflexão que articula ideais iluministas modernos, formas de trabalho, raça e medidas políticas internas aos recentes Estados independentes durante o século XIX.

Since most of the elites were linked to, or part of, the agrarian landowner class, which produced goods through coerced forms of labor to sell for a profit in the world market, they were very eclectic in their selection of which Enlightenment ideas they wished to utilize. Free trade and national sovereignty were ideas they defended [...]. However, for racial and class reasons, the modern ideas about individual freedom, rights of man, and

equality were underplayed. There were no major social transformations of Latin American societies after the independence revolutions of the first half of the nineteenth century. The Creole elites left untouched the colonial noncapitalist forms of coerced labor as well the racial/ethnic hierarchies. White Creole elites maintained after independence a racial hierarchy where Indians, blacks, mestizos, mulattoes and other racially oppressed groups were located at the bottom (GROSFUGUEL, 2000, p. 349).

As “elites crioulas” (“*Creole elites*”) é uma referência às elites brancas locais, na América Latina, que, aos olhos dos países “centrais”, eram considerados inferiores, ou mestiços, mas que, aos olhos das populações locais representavam o grupo opressor, na medida em que a relação estabelecida conformava elementos raciais de classificação de superioridade e inferioridade, violência física e exclusão social.

O autor mostra como, durante a passagem dos séculos XIX e XX, as elites nacionais locais, na América Latina, se esforçaram para reproduzir as hierarquias de poder moderno-coloniais em seus países, desconsiderando toda a pluralidade de sujeitos que existiam no território, mantendo assim a subordinação dos grupos sob o discurso nacionalista. A contestação dessa hegemonia só alcançaria o debate público na segunda metade do século XX com as constantes mobilizações sociais dos grupos subalternizados.

Para algumas autoras, como Gohn (2009a, 2011), o acirramento da disputa dos movimentos sociais pelas políticas públicas no Brasil tem início entre as décadas de 1970 e 1980 com o processo de saída dos governos militares. Para a autora, um aspecto importante foi introduzido nas disputas por políticas públicas nesse momento que foram os movimentos que reivindicavam questões de identidade, como o movimento negro, o movimento feminista e o movimento LGBTQIA+, por exemplo. Esses movimentos acabaram por colocar na agenda do Estado a inserção da diferença na elaboração de políticas públicas.

Dessa forma, consideramos que, de maneira ampliada, esses movimentos sociais não apenas inseriram a diferença nas políticas públicas, como também inseriram, por meio da disputa por políticas públicas, novas formas de enxergar as próprias políticas públicas através de olhares Outros.

Podemos perceber isso, por exemplo, nas afirmações de autores e autoras como Arroyo (2003, 2014) que afirma que os movimentos sociais educam a sociedade; Gomes (2017) que reflete o movimento social negro como educador, pois o mesmo criticou

publicamente as desigualdades sociais racializadas e a violência contra as populações negras na nossa sociedade; Ratts (2010) e Souza (2008) que nos apontam inúmeras contribuições dos movimentos sociais quilombolas na transformação de importantes políticas públicas e na linguagem jurídica, medidas que extrapolaram as ações dessas políticas para além das populações quilombolas.

Se, as políticas públicas privilegiam o controle e mudança das atitudes humanas, afirmamos que as cosmovisões não podem ser separadas dessas atitudes. Implica portanto, que se essas atitudes humanas são variadas de acordo com os grupos e, se as cosmovisões não existem por si só, mas se materializam nas ações e relações dos sujeitos coletivamente, logo, o controle e mudanças das atitudes humanas é também um controle de suas cosmovisões. As políticas públicas são assim, um dos meios pelo qual o direito moderno tenta transformar as cosmovisões.

Se assim procedermos, poderíamos afirmar também que importa conhecer o que outros grupos concebem como sendo políticas públicas a partir de suas experiências, de suas cosmovisões, bem como concebem as noções de direito e justiça. Restaria extrair de uma vez por todas a ideia da fixação das políticas públicas como um vértice invisível e inabalável da qual partem feixes luminosos que guiam as atitudes humanas, quando na verdade os modos de ser dessas próprias políticas públicas estão, assim, circunscritas em uma determinada cosmovisão. Caberia assim, quando falamos de diferenças nas realidades das políticas públicas educacionais escolares, nos ocuparmos também das concepções diferentes de políticas públicas educacionais escolares.

Numa tentativa de encerramento ainda reflexiva e repleta de perguntas a serem construídas, gostaríamos de afirmar que reconhecer as políticas públicas educacionais escolares como instituição nos chegou a partir das experiências construídas com os sujeitos da comunidade quilombola de Castainho. Processo reflexivo que nos leva a concluir que, expostos os sentidos da luta, não nos parece lógico sustentar quaisquer pressupostos políticos e epistêmicos que fazem parte e reproduzem as hierarquias de poder do sistema-mundo moderno-colonial, na medida em que essas hierarquias promovem o genocídio, a exclusão, a inferiorização e a naturalização de injustiças sociais mediante o argumento da meritocracia. Cai por terra assim a ideia de que é possível conviver com dignidade em uma sociedade neoliberal ou capitalista moderada, ou então uma alusão a um passado de bem-

estar social liberal. Dentro das relações de poder forjadas no sistema-mundo moderno-colonial essa convivência é um eufemismo à violência colonial existente.

EPÍLOGO

Não foi minha intenção construir uma teoria geral sobre políticas públicas educacionais, nem tampouco puro diletantismo de quem se aventura com a coisa pública. Embora crítico da ciência eurocentrada e epistemicida que causa o empobrecimento intelectual, acredito e valorizo o rigor científico que se constrói na pluralidade de sujeitos, experiências e metodologias de validação e conhecimentos, tal como nos aponta o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008). Essa fonte motivacional guiou o interesse nessa pesquisa que tentou investigar como a comunidade quilombola de Castainho organiza e produz sua política de educação escolar quilombola. À modo de um tempo-espácio que não se encerra ao se tentar fechar, esse epílogo finda a ficção proposta no início da tese na tentativa da abertura de outras ficções possíveis.

Ao longo desses sete anos de visitas à Castainho passei por muitas aprendizagens, seja nas visitas para o processo de pesquisa, seja nas visitas pela amizade com a comunidade. Na verdade esses dois aspectos não se separam também como minhas palavras tentam fazer aqui nesse texto, pois foi com muito prazer que empreendi meus estudos em parceria com uma das melhores companhias que poderia desejar: os/as moradores/as da própria comunidade. Experiências e aprendizagens profundas que moveram minhas reflexões por vias diferentes, as quais não seriam possíveis sem o deslocamento provocativo da comunidade quilombola de Castainho. Por isso gosto de dizer que minha formação acadêmica de pós-graduação foi realizada em espaços diferentes: a Universidade Federal de Pernambuco e a Comunidade Quilombola de Castainho.

Na construção da tese procurei fazer um recorte que envolveu a luta e o posicionamento político-epistêmico da comunidade quilombola de Castainho nas suas experiências da educação escolar quilombola. Com isso, tentei analisar como as lutas por essa educação escolar quilombola se entrelaça com a história de lutas da própria comunidade e de suas formas de ser, estar e viver como sujeitos quilombolas.

Essa linha que perpassa o passado e o presente da comunidade remonta aos processos de combate ao sistema colonial escravagista durante os séculos XVII, mas também encontra raízes na contemporaneidade com suas lutas pela titulação do território e

os direitos por reproduzirem suas vidas de acordo com suas culturas próprias. Diante disso, o reconhecimento da comunidade como quilombola por seus membros e a luta pela regularização do território colocou em marcha a maneira como a comunidade passou a organizar suas lutas e reivindicações por direitos. Logo, se entrelaça aí a necessidade de uma educação escolar que respeite a reprodução dessas formas de viver da comunidade.

Essa reivindicação da comunidade e os entraves surgidos levantam algumas reflexões sobre as dificuldades do reconhecimento legítimo da pluralidade dos povos que lutam por direitos em esferas administrativas com fortes heranças coloniais. A dificuldade na titulação da área total do território, a burocracia no financiamento das suas festas junto à prefeitura do município, ameaças constantes as vidas dos/as quilombolas e a não formalização do PPP, são exemplos que demonstram o silenciamento e/ou a negação diante de direitos da comunidade.

Especificamente sobre a educação escolar, a não formalização do PPP, por exemplo, como vimos no capítulo 5, é um problema que ainda persiste, mesmo com as Diretrizes para a educação escolar Quilombola deixando explícita a necessidade de um PPP próprio, diferenciado e com a participação da comunidade.

Apesar dos obstáculos enfrentados, longe de querer “romantizar” a situação ou colocar a comunidade no pedestal de “empreendedores sociais”, Castainho vem conquistando seus direitos mesmo com as intempéries vividas. E se, ainda diante de políticas públicas que consubstanciam o direito legítimo a reivindicar formas próprias de organização e de vida, em algumas práticas administrativas ainda existem barreiras, o movimento social encabeçado pela comunidade na Associação de Moradores de Castainho se mostra bastante fortalecido e atuante tanto dentro como fora da comunidade como observamos ao longo dessa pesquisa.

Diante de uma sociedade hierarquicamente e institucionalmente encastelada com muros e fossos, que guerreiam diariamente com os sujeitos classificados como inferiores e, no limiar de seus planos, se arvoram a fazer os subalternizados voltarem-se contra si mesmos, como tão bem nos avisou Fanon (2005), Castainho se coloca com uma postura de enfrentamento as opressões causadas pelo sistema-mundo moderno-colonial. Ao discutir sobre os processos de libertação nacional, com base em suas experiências na guerra de libertação da Argélia e nas suas viagens ao restante do continente africano, e sua conexão com a dimensão cultural, Fanon (2005) coloca que para um povo colonizado “a luta

organizada” em busca da soberania se “constitui a manifestação mais plenamente cultural que se pode imaginar” (p. 205). Cultura e luta como constitutivos em uma sociedade colonial foi algo percebido com intensidade em Castainho, algo que me fez reviver essa ideia fanoniana no dia a dia da comunidade.

Faz parte desse ambiente o caráter importante da organização sócio-política que perpassa a Associação de Moradores de Castainho e as rotinas da comunidade. Há um duplo sentido nas ações da comunidade: as conquistas reafirmam suas formas de vida, o pertencimento dos/as quilombolas; ao passo que foi a afirmação e a insurgência como quilombolas que despontou a luta por direitos. Pertencimento que envolve a dimensão educacional a partir da concepção da comunidade de seus processos político-pedagógicos, os quais se colocam estrategicamente posicionados contra os padrões eurocêntricos-racistas-coloniais. O que se reflete diretamente na escola em seu território: espaço de disputa por uma educação escolar outra, como nos coloca Arroyo (2014).

Lutar por uma educação escolar outra é uma realidade que se expande cada vez mais nas comunidades quilombolas no Brasil (DOMINGUES; GOMES, 2013; NUNES, 2015; VALENTIM; PAULA, 2016; REIS, 2016). Para além das dificuldades encontradas, há um demarcador importante nessa disputa: a afirmação de outros sujeitos e outras epistemologias no cenário nacional. Conhecimentos que partem de uma matriz que, em Castainho, não se quer neutra, não nega as experiências cotidianas, possui o rigor ético do compromisso com o combate a estruturas de opressão coletivas e que atingem negros, pobres, mulheres, quilombolas, indígenas, gays, pessoas trans, povos de terreiro e tantos outros grupos. Assim, são coletivos nas suas lutas e nas lutas em parceria com outros grupos subalternizados em busca de justiça social. A não hierarquização dos saberes produzidos por diferentes grupos diante do contexto de injustiça, a ideia de alternância do foco da experiência e da produção do conhecimento e o pacto coletivo no enfrentamento às estruturas opressoras marcam fortemente os processos de articulação interna e externa da comunidade.

Nesse sentido, constitutivamente, o território reúne sob seus signos e símbolos as ações e ressignificações cotidianas da comunidade, inserindo na escola e nas suas práticas os elementos políticos e epistêmicos que partem dos sujeitos de Castainho. Diretamente ligado ao modo de vida da comunidade, o território vivo (vive também), a vida quilombola. Compõe a rotina e as atividades escolares espaços estratégicos da vida

quilombola como a Casa de Farinha, a Associação de Moradores, as festas da comunidade, as roças e hortas.

É esse misto de conquistas e silenciamento e/ou negação de alguns direitos já consolidados que mostra o lado mais cruel do legado racista-colonial: a ativação rotineira da ilegalidade (embora com um corpo legislativo aprovado) do colonizado, do inferior, a ameaça constante de lhe tirar o que já foi conquistado, e na tentativa de abafar a “rebeldia”, a “insurgência”. Nesse caso, enquanto a “Casa Grande” insiste em tilintar os ferros de suas algemas, Castainho se fortalece nas suas lutas ou, ao modo fanoniano, “começa a polir as armas” (FANON, 2005, p. 32).

Me parece necessário mais uma vez reiterar minha defesa a todas as políticas conquistadas pelas comunidades quilombolas no Brasil, não me refiro a elas como possuindo uma inconsequência ou carência imanente. Minha crítica se posiciona contra as hierarquias de poder e as instituições que seguem reproduzindo as opressões coloniais-racistas e, minha crítica não seria possível se não fosse a existência dos movimentos sociais negro e quilombola e as políticas conquistadas, na medida em que são esses atores e essas atitudes que escancaram essas hierarquias assimétricas.

Foi pensando nessa materialidade racista-colonial que resiste a políticas públicas educacionais escolares críticas construídas por sujeitos subalternizados pelo sistema-mundo moderno-colonial em conjunto com as experiências de Castainho que julgamos a razão de ser das políticas públicas como uma instituição: são construídas socialmente, se destinam à regulação social, agem como coisas naturalizadas, são campos de disputa. Dessa forma, julgo sensato também pensar a política de Educação Escolar Quilombola uma tentativa de pluralizar as políticas públicas educacionais escolares, pois não incluem a diferença na escola, mas pensam a escola de maneira diferente. Uma política que não inclui a diferença na política, mas concebe a política de maneira diferente.

Partindo das contribuições de Grosfoguel (2002, 2011, 2016), Mignolo (2006, 2008, 2020b) e da comunidade quilombola de Castainho, pensar a política pública como uma instituição moderna, por meio da qual atua a hierarquia do Direito moderno implicou em muitas reflexões, das quais destaco, a título de ensaio (nesse caso, quase um ensaio do ensaio, ou ensaio a partir da tese), três:

- tomando um caminho parecido e bem realizado por Parsons (2007), construir uma discussão sobre esse binômio “política pública” que perpassa os sentidos atribuídos ao longo dos séculos. Pois se, como o autor sugere, na Grécia ele possuía o caráter da coisa pública da Pólis, na modernidade esse sentido tomou outras vias, basta atentarmos aos debates sobre o campo das políticas públicas que se consolidaram no pós Segunda Guerra. Tomando um caminho parecido, pois acredito que um olhar que parta da ideia da constitutividade da colonialidade e modernidade possibilite a abertura de chaves de interpretações diferentes do que as já consolidadas nos debates canônicos da ciência política e da sociologia.

- quando falo em “caminho diferente” incluo de maneira impreterível pensadores e pensadoras de grupos subalternizados pelo sistema-mundo moderno-colonial e que pensam de forma crítica frente às hierarquias de poder assimétricas que tem no racismo-sexismo um dos eixos de sua atuação.

- os dois primeiros pontos me leva a considerar a necessidade da ampliação do debate do Direito moderno como uma importante hierarquia de poder no sistema-mundo moderno-colonial e que insiste em ser colocada como algo naturalizado e indiscutível. Santos (2010, 1995) já possui um exemplar debate sobre essa temática em conjunto com os povos nativos de diversas regiões do globo.

A realidade escolar de Castainho é complexa e me fez perceber as conquistas e barreiras que a comunidade enfrenta no dia a dia das práticas de sua educação escolar quilombola. Não percebi nenhuma pretensão nas pessoas que me ajudaram a construir a pesquisa de elevar suas experiências a patamares universais ou ainda a um modelo a ser seguido. A complexidade que vivi e experimentei em Castainho me faz afirmar que a pluralidade ontológica-epistemológica-política-cultural é algo que urge em ser levado a sério. Pode parecer clichê ou demagogia, mas uma visão mono ontológica-epistemológica-política-cultural e sua versão multicultural neoliberal segue matando e fazendo vítimas cotidianamente. Me deixa feliz saber que, apesar de nós, ocidentalizados que somos, subjetivados nesse padrão civilizacional colonial, seguirmos realizando e reproduzindo essas hierarquias e instituições moderno-coloniais, sempre haverá outros grupos que nos

provoca a partir de formas outras de viver. Por mais que sejamos injustos, as lutas desses outros nos perpassam e nos fazem ativar diariamente aqui e ali as instituições hegemônicas que nos educaram ou então somar esforços para desconstruí-las. Dessa forma, iniciada pela fala da liderança quilombola entrevistada nesse estudo, gostaríamos de fazer esse desfecho com um pensamento de Aimé Césaire, o qual achamos bastante pertinente e que articula esses dois pensadores (a liderança quilombola e o autor martinicano):

Para nós, a escolha está feita.

Nós somos daqueles que se recusam a esquecer.

Nós somos daqueles que recusam a amnésia mesmo que seja como uma saída.

Não se trata de integralismo, nem de fundamentalismo e, ainda menos, de egocentrismo pueril.

Nós somos simplesmente do partido da dignidade e do partido da fidelidade. Eu diria, então: semear, sim; arrancar não (CÉSAIRE, 2010, p. 114).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ALMEIDA, Ana Quele Gomes de. **O uso do jogo Oware para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Matemática e Tecnologia) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2017.
- ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasses e perspectivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. o que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, nº. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. de 2003.
- _____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014
- ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, out., 1997.
- _____. Direitos étnico e territorialidade: conflito e convergência entre “indianidades” e “negritudes” no Brasil e na Colômbia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 6, n. 14, p. 93-124, 2000.
- _____. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. de 2017.
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A.; MARQUES, L. R. A qualidade do ensino e a gestão da educação: pontos para o debate. **IV Congresso Ibero-Americano Política e Administração da Educação**, ANPAE, Porto, 2014.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília**, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez., 2011.

BACON, Francis. **Novum Organum** [2002] Acesso em 28/01/2018 <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/norganum.pdf>>

BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

_____. New philanthropy, new networks and new governance in education. **Political Studies**, Ventura County, v. 56, n. 4, p. 747-765, dec., 2008.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 1, p. 85-96, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago., 2013.

BARABAS, Alicia M. Los derechos indígenas, la antropología jurídica y los movimientos etnopolíticos. **Revista Ilha**, Santa Catarina, v. 10, nº 1, 2008.

BARRETO, João Paulo Lima. **Wai-Mahsã: peixes e humanos**. Um ensaio de Antropologia Indígena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Amazonas. 2013.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibebe. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez., 2010.

BOTELHO, Denise. Lei 10.639/2003 e educação quilombola: inclusão educacional e população. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, São Paulo, nº. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Poder Executivo, 1996.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº. 215, de 28 de março de 2000. **Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

_____. Decreto Legislativo nº. 143, de 20 de junho de 2002. **Aprova o texto da Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes**. Brasília: Senado Federal, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política e resultados 1995-2002: descentralização e participação**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Poder Executivo, 2003a.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2003b.

_____. Decreto nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília: Poder Executivo, 2003c.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. Decreto nº. 6.261, de 20 de novembro de 2007. **Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Poder Executivo, 2007.

_____. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília: MEC/SECAD, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra Nas Instituições Federais e Estaduais de Educação (UNIAFRO)**. Brasília: MEC/FNDE, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2012.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRAYNER, Flávio. O Clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, abr./jun., 2014.

_____. **Fundamentos da educação: crise e reconstrução**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BURITY, Joanildo. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 199-218, maio-ago de 2014.

- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos (Org.). **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, nº 002, p. 221-236, 2003
- COIMBRA, M. A. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. H.; SANTOS, W. G.; COIMBRA, M. A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1989.
- COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 94, 1988.
- _____. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 34, p. 137-155, 2011.
- COLLINS, Patricia Hill. The social construction of Black Feminist Thought. **Signs**, Chicago, v. 14, nº 4, Summer, 1989.
- _____. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e o contexto brasileiro: crítica ao paradigma gerencialista**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- CUNHA, Lídia Nunes. **Educação, modernização e afro-descendentes: 1920-1936. O estado de Pernambuco**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1999.
- D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.
- _____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez., 2010.

DANTAS, Marco Aurélio A. **Gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais na comunidade quilombola de Castainho**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, n. 23, p. 100-122, 2007.

_____. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 963-994, set./dez., 2009.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 5, n. 11, p. 5-28, jul./out., 2013.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

_____. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

_____. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr., 2016.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para a “arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas**, Natal, n. 4, p. 131-158, 2009.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão de. Gestão social da educação: para além dos paradigmas da administração. In: GOMES, Alfredo M. **Políticas públicas e gestão da educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n.21, jun., 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

- _____. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GINZBURG, Carlo. **História noturna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- GOHN, Maria da Glória M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2009a.
- _____. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan./jun., 2009b.
- _____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago., 2011.
- GOMES, Alfredo M. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo M. **Políticas públicas e gestão da educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.
- _____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 33, nº 120, jul.-set., 2012.
- _____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Verônica. Organização social e festas como veículos de educação não-formal. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, p. 223-244, 1984.
- GORDON, I; LEWIS, J.; YOUNG, K. Perspectives on policy analysis. In: HILL, M. (Ed.). **The policy process: a reader**. London: Harvester Wheatsheaf, 1993.
- GRANET, Marcel. **O pensamento chinês**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- GROSGOUEL, Ramón; CERVANTES-RODRÍGUEZ, Ana Margarita (Org.). **The modern/colonial/capitalist world-system in the twentieth century: global process, antisystemic movements and the geopolitics of knowledge**. Westport: Praeger, 2002.
- GROSGOUEL, Ramón. Developmentalism, modernity and dependency theory in Latin America. **Nepantla: Views from South**, Durham, v. 1, n.2, p. 347-374, 2000.
- _____. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, nº 2, 2007.
- _____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago;

GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, 2007.

_____. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. **Transmodernity**, Merced, v. 1, n. 1, p. 1-38, 2011.

_____. Retos de los estudios étnicos en Estados Unidos en el sistema universitario global occidentalizado: entre el multiculturalismo liberal, las políticas identitarias, la colonización de las disciplinas académicas y las epistemologías decoloniales. **Relaciones Internacionales**, Madrid, nº 19, febrero de 2012.

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. de 2016.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. Recife: Editora Massangana, 2010.

HOBBES, Thomas. **Leviatã: ou a matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins e Fontes, 2017.

_____. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2020.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

_____. Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?. Trad. Luiz Paulo Rouanet, disponível em http://ensinarfilosofia.com.br/_pdfs/e_livros/47.pdf.

_____. Das Diferentes Raças Humanas. Tradução e notas de Alexandre Hahn, (disponível em http://www.academia.edu/3221053/DAS_DIFERENTES_RAÇAS_HUMANAS_-_IMMANUEL_KANT, acesso em 20/11/2018).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KROUBO DAGNINI, Jérémie. Rastafari: alternative religion and resistance against “white” christianity. **Études Caribéennes**, n. 12, abr. 2009.

LAGE, Allene C. **Educação e movimentos sociais**. Recife: Editora UFPE, 2013.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas**

latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez., 2008.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr., 2016.

MAROUN, Kalya; OLIVEIRA, Suely Noronha; CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. **Anais da 36ª Reunião da ANPED**, do GT educação e Relações Étnico-Raciais, n. 21, Goiânia, set./out., 2013.

MAROUN, Kalya; CARVALHO, Edileia. Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 87-102, maio/ago., 2017.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.

MARTINS, Paulo Henrique. Gestão pública, reciprocidade e obrigação redistributiva: uma agenda para a reforma moral do Estado. **Revista Tomo**, São Cristóvão, n. 7, p. 49-74, 2004.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, junho de 2017.

_____. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 48, p. 187-224, 2020a.

_____. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020b.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 8, n. 18, p. 68-89, nov. 2015/fev. 2016.

- MOURA, Clóvis. **Quilombo: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.
- MOURA, Glória. Quilombo: conceito. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional vs identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- _____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.
- _____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: Edusp, 1974.
- NARDI, Elton Luiz. Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez., 2014.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Lisângela Kati do. Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira-SP. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 69-86, maio/ago., 2017.
- NEGREIROS, Dalila Fernandes de. Educação das relações étnico-raciais: análise da formação de docentes por meio dos programas UNIAFRO e Africanidades. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 48, p. 81-105, jan./jun., 2017.
- NEWTON, Isaac. **Principia: Princípios matemáticos de Filosofia Natural**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação escolar quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 8, n. 18, p. 107-131, nov./fev., 2016.
- O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- OFFE, C. Dominação de classe e sistema político: sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 22, p. 8-28, outubro de 1988.
- OLIVEIRA, João Pacheco de.; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006.
- PARSONS, Talcott. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PARSONS, Wayne. **Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas**. México: FLACSO, Sede Académica de México, 2007.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set./dez., 2015.

QUEIROZ, Márcia de Godoi. **Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação escolar quilombola: proposta de uma educação diferenciada. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 8, n. 19, p. 121-139, mar./jun., 2016.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Pueblos originários y Estado**. La Paz: INAP, 2008.

_____. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RODRIGUES, Warná V. **A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROTH DEUBEL, A-N. Introducción para el análisis de las políticas públicas. **Cuadernos de Administración**, Bogotá, n. 30, dec., 2003.

_____. Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: de la razón científica al arte retórico? **Estudios Políticos**, Medellín, n. 33, p. 67-91, jul./dec., 2008.

_____. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2009.

_____. Las políticas públicas y sus principales enfoques analíticos. In: ROTH DEUBEL, A-N. (Ed.). **Enfoque para el análisis de políticas públicas**. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

SABOURIN, Eric. **Educação, dádiva e reciprocidade**: reflexões preliminares. Brasília: UNB, 2005.

SALIBA, George. La astronomía griega y la tradición árabe medieval. **Investigación y Ciencia**, Barcelona, jun., 2003.

_____. The world of Islam and Renaissance science and technology. In: HESS, Catherine (Org.). **The arts of fire**: Islamic influences on glass and ceramics of the Italian Renaissance. Los Angeles: Paul Getty Trust, 2004.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 103, p. 51-59, dez., 2009.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, Alfredo M. **Políticas públicas e gestão da educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 11, p. 9-60, maio de 1983.

_____. **Toward a new common sense law, science and politics in the paradigmatic transition**. Nova Iorque: Routledge, 1995.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Raça é signo. **Série Antropologia**, Brasília, n. 372, p. 2-16, 2005.

SILVA, Clécio Ernande da. **O diálogo (inter)cultural entre saberes: um estudo sobre o ensino de artes visuais de uma organização escolar da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SILVA, Delma J. Currículo escolar e a história e cultura afro-brasileira: as práticas curriculares em comunidades quilombolas da região Agreste Central de Pernambuco. **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, Caruaru-Pernambuco, 2012a.

_____. **Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: A experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012b.

SILVA, Jaqueline de Oliveira e. “Cultura” e quilombo. **XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-ALAS Brasil.** GT Patrimônio Cultural, Comunidades Tradicionais e Sustentabilidade, set., 2012c.

_____. **Quilombo, cultura e política: uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho, PE.** 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas: Papirus, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 120, jul./set. de 2012.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os quilombos e a educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas** (v. 1). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies: research and indigenous peoples.** New Zeland: University of Otago Press, 2008.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola brasileiro.** 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2008.

TELLO, César. Las epistemologías de las políticas educativas. Simposio. **Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y sociedad: la educación en los nuevos escenarios socioculturales.** La Pampa, Argentina, 2009.

_____. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, nº. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VALENTIM, Silvani dos Santos; PAULA, Eliete Pereira de. Educação escolar quilombola em Belo Horizonte. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 8, n. 19, p. 140-155, mar./jun., 2016.

VAN ZANTEN, Agnés. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, nº. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, set./out./nov./dez., 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago., 2003.

VIEIRA, Dayana Doria; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Educação escolar no quilombo Santa Rita do Bracuí: avanços e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 8, n. 18, p. 132-155, nov. 2015/fev. 2016.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. Estudio introductorio. In: VILLANUEVA, L. F. A. (Ed.). **La hechura de las políticas.** Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

_____. O nativo relativo. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002a.

_____. Perspectivismo e multiculturalismo na América indígena. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac & Naif, 2002b.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World-System: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century.** New York: Academic Press, 1976.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista “Entre Palabras”**, UMSA, La Paz, Bolívia, nº 3- nº 4, 2009.

_____. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. **Lo pedagógico y lo decolonial:** entretejiendo caminos. Querétaro: En Cortito que's pa Largo, 2014.

_____. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política** (v.1). São Paulo: Ática, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

Roteiro

Sujeitos: Liderança Quilombola
Professoras Quilombolas

Nome da pessoa entrevistada:

Questão geral: como a comunidade de Castainho organiza e produz sua política de educação escolar quilombola em torno da escola em seu território?

pontos a serem destacados:

Comunidade Quilombola

- Você gostaria de falar um pouco sobre a comunidade quilombola de Castainho e sobre outras comunidades quilombolas?
- Há algo que caracteriza uma pessoa quilombola e uma comunidade quilombola?
- Você gostaria de destacar essas características?
- Como ocorre a relação das pessoas da comunidade quilombola com outras pessoas não-quilombolas?
- As comunidades quilombolas têm algo a contribuir para outros grupos não-quilombolas?
- Gostaria de destacar essas contribuições?

Educação Quilombola

- O que é educação quilombola?
- Como ocorre esse processo educativo na comunidade?
- Existe alguma relação da educação quilombola com a dinâmica da comunidade?
- Gostaria de destacar as características dessa relação?
- A educação quilombola tem algo a contribuir para outros grupos não-quilombolas?
- Gostaria de destacar essas contribuições?

Educação Escolar Quilombola

- Como você tomou conhecimento das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola?
- O que representa a Educação Escolar Quilombola?
- A Educação Escolar Quilombola tem algo a contribuir com a educação escolar não-quilombola?
- Gostaria de destacar essas contribuições?

Políticas públicas educacionais

- Como a comunidade quilombola se relaciona com as políticas públicas educacionais?
- O que as políticas públicas educacionais representam para a comunidade quilombola?
- Existe diferença entre a Resolução da Educação Escolar Quilombola e as outras políticas públicas que envolvem a educação escolar no Brasil?
- Gostaria de destacar essas diferenças?